

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

**COLÔNIAS DE FÉRIAS: A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE IDEAL NO
RIO GRANDE DO SUL (1938 -1945)**

Frederico Brittes Nordin Garcia

Porto Alegre
2009

FREDERICO BRITTES NORDIN GARCIA

**COLÔNIAS DE FÉRIAS: A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE IDEAL NO
RIO GRANDE DO SUL (1938 -1945)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em História, área de concentração Sociedades Ibéricas e Americanas

Orientador: Professor Doutor René Ernaini Gertz

Porto Alegre

2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G216c Garcia, Frederico Brittes Nordin
Colônias de férias: a formação do estudante ideal no
Rio Grande do Sul (1938-1945) / Frederico Brittes Nordin
Garcia. – Porto Alegre, 2009.
147 f.

Diss. (Mestrado em História – Área de Concentração:
Sociedades Ibéricas e Americanas) – Fac. de História,
PUCRS
Orientador: Prof. Dr. René Ernaini Gertz

1. Brasil – História – Estado Novo. 2. Educação.
3. Eugenia. 4. Saúde. I. Gertz, René Ernaini.
II. Título.

CDD 981.0622

Bibliotecária Responsável: Salete Maria Sartori, CRB 10/1363

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço ao Senhor Jesus Cristo, a ele seja dada toda a honra, glória e louvor. Agradeço também a minha família, em especial minha esposa Camila e meu pai Gilson pela compreensão e apoio incondicional.

Devo também meus sinceros agradecimentos ao meu orientador René Ernaini Gertz, por acreditar em meu trabalho, por sua paciência e por sua orientação. Faço também referência ao Programa de Pós Graduação em História da Pucrs e ao CNPq que me proporcionaram totais condições para o bom desenvolvimento de meu trabalho. Não posso esquecer-me de alguns professores que, de alguma maneira, também colaboraram, em especial as professoras Márcia Andrea Schmidt e Maria José Barreras bem como o professor Luciano Aronne Abreu.

Por fim, agradeço a meus colegas de pós-graduação Bruno, Luis e Bianca por nossa agradável e salutar convivência.

Educa a criança no caminho em que deve andar; e até quando envelhecer não se desviará dele.

Provérbios 22.6

RESUMO

O presente trabalho aborda a realização de Colônias de Férias no estado do Rio Grande do Sul entre os anos de 1938 e 1945. Colônias essas que fizeram parte de uma vasta gama de práticas adotadas no âmbito escolar ao longo do regime estado-novista. Através de um trabalho de caráter descritivo tentaremos demonstrar quais os objetivos, o público alvo, os resultados e como se desenvolveram as referidas colônias.

Palavras-chaves: Estado Novo-Saúde-Educação

ABSTRACT

This dissertation treats about the implementation of Summer Camps in Rio Grande do Sul state between the years 1938 and 1945. These camp fires were part of a wide range of practices adopted by the school system all long the Estado Novo period. Through a descriptive study we try to demonstrate that the goals, the target audience, the results and how they developed these camps.

Keywords: Estado Novo-Health-Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atividades no Campo de Pólo do Instituto Porto Alegre referentes a Semana da Pátria de 1943.....	87
Figura 2 – Jovem moça e o pavilhão Nacional.....	89

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 A BUSCA PELO APRIMORAMENTO DA RAÇA: A EUGENIA E SEUS DESDOBRAMENTOS.....	17
1.1 A CIÊNCIA DE FRANCIS GALTON	19
1.2 A ESCOLA: UM ESPAÇO DE PROPAGAÇÃO DA EUGENIA.....	26
1.3 RIO GRANDE DO SUL: A ESCOLA COMO NÚCLEO DE HIGIENIZAÇÃO/EUGENIZAÇÃO	35
2 O ESTADO NOVO E A FORMAÇÃO DO NOVO BRASILEIRO	47
2.1 O HOMEM NOVO	49
2.2 FORMAR A INFÂNCIA E A JUVENTUDE.....	60
2.3 ESTADO NOVO E A EDUCAÇÃO	72
3 COLÔNIAS DE FÉRIAS: INSTRUMENTO NA FORMAÇÃO DO ALUNO IDEAL	79
3.1 ESTADO NOVO E A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	79
3.2 COLÔNIAS DE FÉRIAS NO/DO ESTADO NOVO	93
3.3 ORIGENS: ALGUMAS OBSERVAÇÕES	94
3.4 COLÔNIAS DE FÉRIAS NO ESTADO NOVO: O CASO GAÚCHO	100
3.5 COLÔNIAS DE FÉRIAS: ESTADO DO RIO DE JANEIRO	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	131
ANEXOS	139

INTRODUÇÃO

No decorrer do Estado Novo, é possível perceber uma gama de medidas que refletem traços do discurso eugenista e que visavam ao controle e à sistematização de hábitos cujo objetivo, em última análise, era a homogeneização da sociedade brasileira, traço fundamental para a implantação do projeto estado-novista. Dentro dessa perspectiva, fazia-se necessária para um Estado de caráter autoritário a formação e a imputação de uma série de condutas e valores para a população. Logo, é evidente a enorme preocupação com medidas relacionadas ao campo da saúde, pois, além de valores morais, o regime de Vargas via a necessidade de constituir indivíduos fisicamente dotados e com condições de engrandecer a nação para assim levar adiante seu plano modernizador.

Portanto, nota-se, nesse momento, uma crescente preocupação com a formação física, sobretudo de jovens e crianças, pois nada mais interessante e objetivo do que iniciar essa construção desde cedo, com os elementos que viriam a se tornar os futuros homens da nação.¹ Assim, a saúde infanto-estudantil torna-se um dos campos mais importantes, desencadeando diversas ações nesse sentido. Campanhas de alimentação, como a sopa escolar, palestras, filmes, pelotões de saúde, entre outras práticas, passaram cada vez mais a fazer parte do universo dos educandos. É dentro desse contexto que podemos inserir a realização de Colônias de Férias, instituições que visavam ao aperfeiçoamento físico e mental da clientela escolar.

Entretanto, antes de iniciarmos uma abordagem acerca dos objetivos de nossa pesquisa, julgamos necessária a realização de uma retrospectiva que, de alguma maneira, possa demonstrar o caminho por nós percorrido, caminho esse que nos fez chegar até esta dissertação. No ano de 2005, ao realizarmos a disciplina de História do Brasil III, fomos incumbidos pelo professor René Gertz a desenvolver uma apresentação em sala de aula. Como naquele momento participávamos de um trabalho na Biblioteca do Hospital Parque Belém, optamos por abordar alguns aspectos a respeito dessa instituição.² Ao emprendermos nossa pesquisa, nos

¹ Uma das principais medidas nesse sentido foi a obrigatoriedade da Educação Física escolar.

² O Hospital Parque Belém, localizado em Porto Alegre, foi inaugurado pelo regime estado-novista no ano de 1942, como Sanatório Belém, sendo parte da campanha então empreendida no combate à tuberculose.

deparamos com alguns relatos sobre pessoas que ali permaneceram durante um longo período em busca de sua reabilitação física.³ Pessoas que, por meio dos mecanismos então vigorantes, tiveram suas vidas e seus cotidianos drasticamente alterados em função de normas e procedimentos adotados no então Sanatório Belém. Infelizmente, nosso trabalho não teve a merecida seqüência, resumindo-se apenas em nossa breve apresentação. Contudo, algumas questões permaneceram, sobretudo as vinculadas ao poder exercido pelas instituições, neste caso de saúde, na vida particular dos indivíduos.

Michel Foucault, ao analisar o nascimento da medicina social, afirma que a noção do corpo como objeto socializado tem sua origem na expansão capitalista entre finais do XVII e início do XIX, observando sempre esse corpo como força de trabalho, força de produção⁴:

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que antes de tudo investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica.⁵

A partir desse momento e com questionamentos de tal ordem, procuramos o professor René Gertz, expondo o nosso interesse pelo tema. Logo, nos foi sugerida a leitura da dissertação de Éder Silveira *A Cura da Raça*, na qual são abordados aspectos da ciência eugênica na medicina gaúcha das primeiras décadas do século XX.⁶ Após essa leitura, tivemos contato com um texto de autoria do mesmo René Gertz, cujo foco voltava-se para as realizações do regime estado-novista no campo

³ Referimo-nos a pacientes que em função da tuberculose estiveram internados no então Sanatório Parque Belém durante o período do Estado Novo.

⁴ Foucault identifica três momentos cruciais no desenvolvimento dessa medicina social. O primeiro deles na Alemanha, que ainda no século XVIII foi, segundo o autor, a primeira a normatizar, estatizar a medicina, com médicos nomeados pelo Estado, por exemplo. Ou seja, uma organização estatal, com a profissão normatizada, com médicos subordinados ao Estado. Porém, nesse caso, a medicina social alemã não possuía como objetivo a proteção da força de trabalho, e sim a proteção do “corpo enquanto estado, como um todo”. O segundo também em meados do século XVIII ocorreu na França, e neste a medicina social surge não como um suporte do Estado, mas sim de um processo de urbanização então empreendido. O terceiro e último momento assinalado por Foucault desenvolveu-se na Inglaterra no último terço do século XIX e neste, pobres e trabalhadores em geral foram alvo da medicalização. Este terceiro exemplo é apontado por Foucault como uma medicina que essencialmente visava ao controle da saúde e dos corpos das classes mais pobres, tornando estes mais aptos ao trabalho.

⁵ FOUCAULT, Michel. *A microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1979.

⁶ A então dissertação de Silveira foi editada no ano de 2005. SILVEIRA, Eder. *A cura da raça: eugenia e higienismo no discurso médico sul-rio-grandense nas primeiras décadas do século XX*. Passo Fundo: UPF, 2005.

da saúde no estado gaúcho.⁷ Mais uma vez, foi possível observar a presença do discurso eugenista em uma série de medidas, dentre elas as Colônias de Férias. Percebendo a inexistência de um trabalho a respeito do tema, optamos por empreender uma pesquisa a respeito de tal objeto.

Ao referir-se às Colônias de Férias, Gertz fez uso de uma citação de Maria Helena Câmara Bastos, especificamente de sua obra *A revista do Ensino no Rio Grande do Sul*.⁸ Logo, recorreremos a esse trabalho, no qual, além da própria *Revista do Ensino*, fomos levados a conhecer os arquivos da então Secretaria de Educação e Saúde Pública, basicamente arquivos de J. P. Coelho de Souza, responsável pela pasta.⁹

Assim, partimos para a análise e o estudo de ambas as fontes, e, em função dos caminhos que muitas vezes percorremos em nossas pesquisas, acabamos chegando a mais duas outras fontes de grande valor para o nosso propósito. A primeira delas era um conjunto de minutas da referida SESP, no qual obtivemos informações de caráter administrativo. Já a segunda, o periódico porto-alegrense *Correio do Povo*, constitui-se em nossa principal fonte de investigação, pois mais de dez matérias foram veiculadas nesse periódico sobre as Colônias de Férias, englobando aspectos dos mais variados sobre essas instituições.

Mesmo sem esgotar o tema, optamos por abordar as Colônias de Férias em nossa monografia de final de curso de graduação. Tal decisão teve sua importância em nossa caminhada como historiador. Entretanto, em função de nossa inexperiência, mas, sobretudo devido ao fato de não haveres esgotado as possibilidades de pesquisa em nossas fontes, fomos levados a algumas conclusões um tanto precipitadas, muitas das quais tentamos revisar agora. Exemplo claro desse fato foi a utilização dos citados relatórios de Coelho de Souza, que, entre outros dados, trazem informações relativas ao funcionamento das 12 Colônias de Férias desenvolvidas entre os anos de 1938 e 1943. Isso nos levou a afirmar que essa medida ocorreu apenas durante o período assinalado. Além disso, fizemos afirmações que, depois, constatamos merecedoras de revisão, motivo que,

⁷ Texto que veio a ser publicado como o quinto capítulo da seguinte obra GERTZ, René E. *O Estado Novo no Rio Grande do Sul*. Passo Fundo: UPF, 2005.

⁸ BASTOS, Maria Helena Câmara. *A revista do ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942): o novo e o nacional em revista*. Pelotas: Seiva, 2005.

⁹ Relatório referente às atividades desenvolvidas entre os anos 1938-1943, e disponível para consulta no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

juntamente com a quantidade de informações disponibilizadas por meio das novas fontes consultadas, nos levou a empreender a presente pesquisa.

Nosso principal objetivo, neste momento, é realizar uma descrição sobre as Colônias de Férias desenvolvidas em solo gaúcho, levando ao conhecimento de quem possa interessar não só a existência de tais instituições, mas o máximo de informações possíveis sobre as mesmas. Assim, são três as principais perguntas que nortearam nossa investigação.

Em primeiro lugar, qual ou quais eram os objetivos das colônias. Em um segundo momento, a quem eram destinadas, ou qual era o seu público alvo. E por último, como essas instituições funcionaram, quais foram seus programas de atividades, suas localizações, duração, os nomes envolvidos, etc. Para atingir estes objetivos, dividimos nosso conjunto de fontes em dois grandes grupos: o primeiro, composto pela documentação oficial disponível, no caso os citados relatórios da SESP, e o conjunto de minutas da mesma secretaria, e o segundo grupo, constituído pelos periódicos *Correio do Povo* e *Revista do Ensino*. Analisando o conteúdo das fontes, cruzando e confrontando os dados obtidos, chegamos às informações que possibilitaram a conclusão desta dissertação. Contudo, foi necessário de alguma maneira situar, num contexto mais amplo, as Colônias de Férias, o que nos levou a investir em uma revisão bibliográfica a respeito dos temas que antecedem o momento exato em que elas entram na pauta de discussões das autoridades.

Em nosso primeiro capítulo, intitulado “A busca pelo aprimoramento da raça: a eugenia e seus desdobramentos” centramos nossos esforços na análise de aspectos referentes à ciência eugênica. Iniciamos abordando o desenvolvimento de tal ciência, sua propagação e seu estabelecimento no meio científico. Além disso, também contemplamos aspectos relativos ao desenvolvimento da eugenia no Brasil. Para atingirmos este objetivo inicial, nos apoiamos principalmente na recente obra de Pietra Diwan *Raça Pura*¹⁰, na já referida obra de Eder Silveira, e no conhecido trabalho de Vera Regina Beltrão Marques, *A medicalização da raça: médicos, educadores e discurso eugênico*, dentre outros.¹¹

O segundo momento desse capítulo é dedicado a analisar o papel eugenista/higienista delegado à escola por parte dos defensores de tal ciência, em

¹⁰ DIWAN, Pietra. *Raça Pura*. São Paulo: Contexto, 2007.

¹¹ MARQUES, Vera Regina Beltrão. *A medicalização da raça: médicos, educadores e discurso eugênico*. Campinas: UNICAMP, 1994.

terras brasileiras. Mais uma vez, o trabalho de Vera Regina Beltrão Marques foi de extrema importância, juntamente com uma série de informações obtidas por meio de Heloísa Helena Pimenta Rocha, que, assim como Marques, enfatiza em grande parte de sua obra o papel da escola como um núcleo de eugeniação e higienização.¹²

Finalizando nosso primeiro capítulo, tentamos investigar como o ambiente escolar gaúcho foi também cenário de investimentos de tal ordem. Os principais pesquisadores utilizados nesse momento foram Maria Stephanou, principalmente sua tese de doutorado intitulada *Tratar e educar: discursos médicos nas primeiras décadas do século XX*¹³, bem como a recente dissertação de mestrado de Ana Paula Korndörfer *É Melhor prevenir que curar: A higiene e a saúde nas escolas públicas gaúchas (1893-1928)*.¹⁴

O segundo capítulo é dedicado a contemplar pontos referentes ao regime do Estado Novo. Intitulado “O Estado Novo e a formação do novo povo brasileiro”, tentamos, por meio de alguns exemplos, verificar a necessidade do regime em formar uma população devidamente enquadrada nos preceitos ideológicos então vigentes, primeiramente, focando as práticas voltadas aos trabalhadores e a população em geral. Nesse momento, utilizamos largamente as autoras Maria Helena Capelato¹⁵, Ângela Castro Gomes¹⁶ e Helena Bonemy¹⁷, todas responsáveis

¹² ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. “Educação Escolar e higienização da infância”. *Caderno CEDES*, vol.23 n. 59, Campinas, abril de 2003.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. “Prescrevendo Regras de bem viver: Cultura escolar e racionalidade científica”. *Caderno CEDES*, vol.20, n. 52, Campinas, novembro de 2000.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta, MARQUES, Vera Regina Beltrão. *A produção do Aluno higienizado*. Disponível em :

http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/416HeloisaHelenaPimentaRocha_e_VeraReginaMarques.pdf

¹³ STEPHANOU, Maria. *Tratar e educar : discursos médicos nas primeiras décadas do século XX*. 1999. 2 v. Tese de doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre: UFRGS, 1999.

¹⁴ KORNDÖRFER, Ana Paula. *É Melhor prevenir que curar: A higiene e a saúde nas escolas públicas gaúchas (1893-1928)*. Dissertação de mestrado – Unisinos. São Leopoldo: Unisinos, 2007.

¹⁵ CAPELATO, Maria Helena. “O Estado Novo o que trouxe de Novo?”. In: FERREIRA, Jorge; DELAGO, Lucilia de Almeida Neves (org.). *O Brasil Republicano*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

¹⁶ GOMES, Ângela Castro. “A construção do Homem Novo: O trabalhador Brasileiro”. In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta; GOMES, Ângela Maria de Castro. *Estado Novo: ideologia poder*. Rio Janeiro: Zahar Ed., 1982.

¹⁷ BONEMY, Helena (org.). *CONSTELAÇÃO Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Bragança Paulista(SP): Universidade São Francisco, 2001.

BONEMY, HELENA, M. B. “Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo”. In: PANDOLLI, Dulce (org). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

por uma vasta produção dedicada ao período estado-novista. Cabe ressaltar também o uso da obra de Alcir Lenharo *Sacralização da política*, que nos forneceu elementos de grande valia.¹⁸

Na seqüência, tratamos de alguns exemplos que demonstram a presença dessa política nas medidas relacionadas à infância e à juventude, ou seja, a pretensão do Estado Novo em formar desde cedo o novo homem. Nesse ponto, recorremos ao trabalho de David Ferreira de Paula “O treinamento da criança pobre no Estado Novo: a experiência do Parque infantil na cidade de São Paulo”¹⁹, juntamente com a pesquisa de André Ricardo Pereira, intitulada “A criança no Estado Novo: Uma leitura na longa duração”²⁰. Cabe salientar ainda a utilização da obra de José Silvério Baia Horta *O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil: 1930-1945*, principalmente quando abordadas questões alusivas à juventude brasileira.²¹

Na última parte do segundo capítulo, tentamos evidenciar, por meio de breves exemplos, como à escola foi atribuído o papel de centro de formação/homogeneização durante o período do Estado Novo. Para tanto, contamos, principalmente, com a citada obra de Maria Helena Câmara Bastos *A revista do ensino no Rio Grande do Sul*, a recente pesquisa de Aline Choucair Vaz, *A escola em tempos de festa: poder, cultura e práticas educativas no Estado Novo (1937-1945)*²², e o já citado trabalho de José Silvério Baía Horta.

Nosso terceiro e último capítulo é o momento em que tentamos apresentar aquilo que consideramos nossa maior contribuição, contemplando nossos questionamentos a respeito de nosso principal objeto de pesquisa. Como as Colônias de Férias estão intimamente relacionadas aos exercícios físicos e, conseqüentemente, à educação física, foi necessário iniciar esse capítulo abordando uma série de aspectos a respeito da introdução dessa prática no Brasil, bem como sua estreita relação com o Estado Novo.

¹⁸ LENHARO, Alcir. *Sacralização da política*. 2. ed. Campinas : Papyrus, 1986.

¹⁹ PAULA, David Ferreira de. “O treinamento da criança pobre no Estado Novo: A experiência do Parque infantil na cidade de São Paulo”. *Pós História Assis-SP* v. 5, 1993

²⁰ PEREIRA, André Ricardo. “A criança no Estado Novo: Uma leitura na longa duração”. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH, vol.19, n.38, 1999.

²¹ HORTA, Jose Silvério Baia. *O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil : 1930-1945*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

²² VAZ, Aline Choucair. *A escola em tempos de festa: poder, cultura e práticas educativas no Estado Novo (1937-1945)*. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

Para tal fim, utilizamos os trabalhos de Lino Castellani Filho *Educação física no Brasil: a história que não se conta*²³, de Celso Castro com “In Corpore Sano – Os Militares e a Introdução da Educação Física no Brasil”²⁴, Carmem Soares, *Educação Física, Raízes Européias e Brasil*²⁵, e o já referido Alcir Lenharo. Além desses autores, a obra de caráter oficial de Inezil Pena Marinho *Contribuição para a História da Educação Física no Brasil* constituiu uma importante fonte de pesquisa.²⁶

O segundo momento de nosso último capítulo é dedicado a um dos temas que, de alguma maneira, mais nos preocuparam e, em alguma medida, incomodaram pela insatisfação com os dados encontrados ao longo de nossa pesquisa. São questões ligadas às origens das Colônias de Férias. Assim, limitamo-nos a apontar algumas hipóteses. Recorremos, para tanto, a informações obtidas nos trabalhos de Franco Cambi *História da pedagogia*²⁷, Manoel Lourenço Filho *Introdução ao estudo da escola nova*²⁸, e na célebre obra *Emílio de Rousseau*²⁹, entre outras fontes.

A partir desse momento, nosso foco volta-se única e exclusivamente para nosso elemento de investigação. Primeiramente, ressaltamos algumas informações de caráter geral, como o número de colônias de férias, a origem de suas verbas, as pastas responsáveis pelo seu funcionamento, etc. Após essas considerações iniciais, tentamos responder às questões que seguem a baixo.

Em primeiro lugar, tentamos definir quais os objetivos das colônias. Logo após, centramos nossos esforços em definir quais eram os escolares escolhidos para participarem das mesmas. Depois, nosso enfoque volta-se para o desenvolvimento propriamente dito das colônias, ou seja, onde se localizavam, quais os seus programas de atividades, o número de participantes, entre outros pontos.

²³ CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.

²⁴ CASTRO, Celso. “In Corpore Sano - Os Militares e a Introdução da Educação Física no Brasil”. *Antropolítica*, Rio de Janeiro UFF, n. 2 1997

²⁵ SOARES, Carmem Lúcia. *Educação Física, Raízes Européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2001.

²⁶ MARINHO, Inezil P. *Contribuição para a História da Educação Física no Brasil*. Rio de Janeiro: imprensa nacional, 1943.

²⁷ CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

²⁸ LOURENÇO FILHO, Manuel. Bergström *Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 14. ed. Rio de Janeiro : EDUERJ, 2002.

²⁹ ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou, da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Questões relativas aos resultados obtidos com as colônias gaúchas também são destacadas neste trabalho.

Finalizando nossa dissertação, empreendemos uma breve descrição a respeito de dois exemplos de Colônias de Férias ocorridos em âmbito nacional, dentro do mesmo contexto histórico, fazendo, para isso, uso de material encontrado na *Revista da Educação Pública*. Esse último aspecto não constava em nossas pretensões iniciais, mas concluímos que inserir as referidas colônias e traçar alguns paralelos com os exemplos gaúchos só enriqueceria o resultado final de nosso trabalho.

1 A BUSCA PELO APRIMORAMENTO DA RAÇA: A EUGENIA E SEUS DESDOBRAMENTOS

O desejo de aperfeiçoar o homem é tão velho quanto o próprio homem. Pode-se perceber, ao longo da história, diversos momentos em que, por meio de uma série de artifícios, buscou-se operar essa evolução. Ao observarmos o livro bíblico de Levítico, por exemplo, notamos inúmeras regras que dizem respeito a questões de ordem higiênica e/ou da ordem sexual como pontos referentes a impurezas nos homens e mulheres, animais aptos a servirem de alimentação, entre outras. São regras praticadas e percebidas como leis dentre os hebreus e que expressam a preocupação com a manutenção e a evolução do referido povo.

Podemos citar, também, a civilização helênica, que se notabilizou por expurgar de seu convívio elementos considerados mal formados. Licurgo, em Esparta, mandava atirar aos Eurotas todos os recém-nascidos raquíticos e fracos, ou, ainda, na civilização romana, como demonstra a seguinte afirmação de Sêneca: “É preciso separar o que é bom do que não pode servir para nada”. Gestos que, segundo Paul Veyne, não demonstravam raiva, mas razão.³⁰

Enfim, é possível observar entre praticamente todos os povos antigos regras, princípios e práticas que visavam a garantir não só a ordem vigente, mas a preservação e a continuidade de suas raças. Como afirma Pietra Diwan: “Todos os períodos históricos têm exemplos nesse sentido”³¹.

Essas noções forneceram os elementos básicos para a formulação do que é concebido como eugenia moderna: “essa que com status de disciplina científica, objetivou implantar um método de seleção humana baseada em premissas biológicas”³². Antes de partirmos para uma pequena explanação sobre a ciência eugênica contemporânea, é importante demonstrar que, apesar de influenciada por essas noções antigas, a eugenia teve suas bases técnicas e científicas formuladas a partir do século XVII, principalmente após o surgimento da história natural.

No ano de 1735, Carl Linné publicou a obra *Systema Naturare*, formando as bases para o desenvolvimento da história natural e classificando o reino animal. Em 1758, foi lançada a segunda edição dessa obra, e, dessa vez, Linné acenou com

³⁰ VEYNE, Paul. In: VEYRET, Paul. *Do império Romano ao ano mil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. (História da Vida Privada, 1), p. 23.

³¹ DIWAN, Pietra, *op. cit.*, p.24.

³² *Ibidem*, p. 10.

uma classificação que também incluía a espécie humana, partindo desde o homem selvagem, o qual Linné definia como quadrúpede, mudo, peludo, até o homem americano, que, entre outras especificidades, era colérico, rude, livre, alegre e guiado pelos costumes. O tipo europeu era definido como claro, musculoso, governado por leis, sendo claramente beneficiado na escala de classificação. Os asiáticos, apresentados como um tipo guiado por opiniões, e, por fim o Africano, negligente, relaxado, indolente e governado pelo capricho, de longe o menos desenvolvido, segundo Linné.³³

O exemplo de Carl Linné é apenas um dentre os tantos homens da ciência que se empenharam em classificar o ser humano: “desde De Pauwn, Linné e Buffon, a diferença passa a ser pensada segundo critérios científicos, de inspiração iluminista”³⁴. Logo, grande parte do meio científico inseriu-se nessa realidade.

Assim, os debates que dominaram em larga escala a ciência no século XIX, neste caso específico a eugenia, têm sua origem na produção científica dos anos setecentos. Dentre os que sofreram grande influência dos citados debates, notamos nomes célebres como Spencer, que “havia estabelecido as leis da evolução universal, Darwin descoberto as leis da seleção das espécies e Haeckel lançado os fundamentos da teoria transformista”³⁵.

Como demonstra Eder Silveira, as teorias de Spencer e Darwin logo se tornaram conhecidas e apareceram como o fio condutor de praticamente todos os debates científicos em torno de duas questões: a preservação da espécie e a hereditariedade. Mas principalmente com Darwin, esse pensamento se organizou se popularizou, de certa maneira até se banaliza: “Com o trabalho do biólogo inglês, as especulações passaram a apresentar-se como provas, levando a que, a partir de 1859, o evolucionismo dominasse o pensamento europeu, tornando-se praticamente impossível não se fazer referência ao darwinismo”.³⁶

Assim, como as leis da evolução na teoria de Darwin eram utilizadas para explicarem as diferenças entre os animais, esse mesmo conceito foi

³³ LINNÉ apud SILVEIRA, Eder. *A cura da raça: eugenia e higienismo no discurso médico sul-rio-grandense nas primeiras décadas do século XX*. Passo Fundo: UPF, 2005.

³⁴ SILVEIRA, Eder. *A cura da raça: eugenia e higienismo no discurso médico sul-rio-grandense nas primeiras décadas do século XX*. Passo Fundo: UPF, 2005. p.24.

³⁵ VIANNA, Oliveira. *Evolução do Povo Brasileiro*. Rio de Janeiro: Jose Olympio Editora, 1956. p. 68.

³⁶ SILVEIRA, Eder, *op. cit.*, 2005. p. 30.

automaticamente transferido para explicar a desigualdade entre os homens. Segundo Franklin Baumer,

a desigualdade humana básica, como se lhe pode chamar, estava diferenciada em três áreas principais no mundo darwiniano: entre as raças humanas, entre nações e entre indivíduos. O pensamento da raça, na verdade, já existia muito tempo antes de Darwin. A obra mais influente sobre o assunto, no século XIX, foi a do conde Gobineau, *Ensaio Sobre a Desigualdade das Raças*, que apareceu em 1853, e a que se seguiu, em 1859, uma obra sobre o mito ariano de Adolphe Pictet, *As Origens Indo-Européias*. Portanto, era comum, no tempo de Darwin, distinguir as raças com base na cor, formato do crânio, nádegas ou relacionar o comportamento mental ou moral com a estrutura física. No entanto, os darwinianos também acreditavam em raças superiores e inferiores, contribuindo assim para os preconceitos etnocêntricos correntes.³⁷

Além do conceito de evolução, os conceitos de herança sanguínea e hereditariedade marcaram fortemente os debates científicos ocorridos entre os séculos XVIII e XIX, o último, principalmente, ao ser estudado por Weismann, que foi o primeiro a percebê-lo como um fenômeno de continuidade biológica.³⁸ É a partir da formulação desses conceitos que Francis Galton inseriu-se nas teorias de Darwin, formulando o eugenismo.³⁹

1.1 A CIÊNCIA DE FRANCIS GALTON

A eugenia, como ciência, desenvolveu-se na Inglaterra na segunda metade do século XIX em um momento em que surgem os grandes conglomerados urbanos, marcados pela insalubridade, pela aglutinação. Massa populacional essa que era fruto do processo de urbanização advindo da maciça industrialização do período.

A Inglaterra vitoriana criou um novo modo de produção ditado pela máquinas e um novo modo de vida que fragmentou os espaços urbanos ao submeter operários à vida nos cortiços em péssimas condições de higiene. O resultado do vertiginoso crescimento urbano: Londres contava com mais de quatro milhões de habitantes em 1890. Darwinistas sociais acreditavam que a multidão que vivia nos bairros operários de Londres estava degenerando, ou seja, pobreza associada à degeneração física. Reurbanização, disciplina e políticas de higiene pública deveriam ser aplicadas com a finalidade de prevenir a degradação física dos

³⁷ BAUMER, Franklin Le Van. *O pensamento europeu moderno*. Rio de Janeiro: 70, 1977.

³⁸ SILVEIRA, Eder, *op. cit.* p.50.

³⁹ ROSE apud SILVEIRA, Eder, *op. cit.*, p.34.

trabalhadores para evitar prejuízos na economia que reverteriam em menos dividendos para a burguesia.⁴⁰

Logo, a ciência forneceria as respostas para essas questões, transformando o darwinismo social e as teorias degeneracionistas em temas de debates e reflexões entre a intelectualidade.⁴¹

Para Galton, a eugenia era a ciência que tinha como objetivo o melhoramento da raça humana, melhoramento esse que ocorreria principalmente por meio de casamentos planejados. Na perspectiva de Vera Regina Beltrão Marques,

[...] a eugenia seria a ciência que se preocuparia com a melhoria da raça humana e, para tanto, procederia à identificação dos seres mais bem dotados física e mentalmente, favorecendo seus casamentos. Ao facilitar a ação da evolução, sua teoria converter-se-ia em uma nova religião, científica e moderna.⁴²

Francis Galton acreditava que o valor da raça seria superior ao valor da educação e da influência do ambiente. Logo, opunha-se às soluções apresentadas pelos higienistas ingleses, como as políticas de reforma moral higiênica, pois, na sua ótica, estes estavam indo contra a lei de seleção natural e incentivando a degeneração da “raça inglesa”.⁴³

Segundo Vera Regina Beltrão Marques, os primeiros trabalhos de Galton tiveram sua origem no ano de 1865, mas o termo eugenia aparece pela primeira vez no ano de 1883, quando ele publicou o seu *Inquires in to human faculty*. Posteriormente, em outra obra intitulada *Hereditary Genius*, Galton reforça a sua teoria.

Pode-se afirmar que a relação entre a teoria de Galton e a de Darwin reside no fato de que foi Darwin quem forneceu os principais elementos para a teoria galtoniana. Resumidamente, as teorias desenvolvidas por Galton, conhecidas como *lei de hereditariedade atávica* e *a lei da regressão*, podem ser assim descritas:

A primeira – a da hereditariedade atávica – diz que todos os antepassados participam na constituição do indivíduo, mas essa influência é tanto menor quanto mais afastada ou remota for a geração deles. A segunda lei – a da regressão ou do nivelamento – explica que a média de um atributo da

⁴⁰ DIWAN, Pietra, *op. cit.*, p.35

⁴¹ Ibidem, p.35.

⁴² MARQUES, Vera Regina Beltrão, *op. cit.*, p.48.

⁴³ DIWAN, Pietra, *op. cit.*, p. 36.

geração filial representa sempre uma aproximação ao tipo médio da população.⁴⁴

Para o médico eugenista Otávio Domingues, as leis de Galton só puderam ser comprovadas por meio de estudos estatísticos e não por demonstrações biológicas. Para Galton, “a estatística torna-se técnica e método geral de todos os seus trabalhos, a antropologia será provedora do material de estudo e a hereditariedade, o mecanismo essencial de sustentação da ciência eugênica”⁴⁵. Logo, como afirma Marques, as teorias Galtonianas estavam “amparadas em estudos estatísticos que Galton desenvolvera sobre a ‘hereditariedade do talento’ – estudo realizado sobre o parentesco de pessoas eminentes – sem qualquer procedimento experimental, a não ser aqueles de natureza matemática”.⁴⁶

Já ao final do século XIX e início do século XX a teoria de Francis Galton, ou como define Marques⁴⁷, “a doutrina eugênica”, insere-se largamente nos meios acadêmicos e científicos, principalmente por meio de publicações .

Além disso, a “nova ciência” foi fortemente difundida em conferências realizadas por diversas nações da Europa, culminando com a fundação, em 1907, da *Eugenics Education Society*, instituição que contava com a participação de elementos oriundos de diversas áreas, principalmente médicos e advogados. Além disso, a *Eugenics Education Society* organizou em Londres, no mês de outubro de 1912, o Primeiro Congresso Internacional de Eugenia, acontecimento que contou com cerca de 700 delegados, e que instituiu, na ocasião, um comitê internacional permanente de eugenia. A fundação de tal organização pode ser considerada como um marco na institucionalização e na propagação da ciência de Galton. Ainda com relação à *Eugenics Society*, chama-nos à atenção a presença de advogados dentre seus componentes, o que pode estar relacionado à busca empreendida por uma legislação eugênica.

Pietra Diwan afirma que “construir o super-homem e perseguir a pureza da raça por meio da eugenia foi uma obstinação de muitas nações”⁴⁸, ação que se apresentou de diversas maneiras. A eugenia não foi de modo algum uma ciência única, igual, ela adaptou-se a diversas propostas em diversos locais: “Na verdade,

⁴⁴DOMINGUES, Otávio. *Eugenia, seus propósitos, suas bases, seus meios*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933. p.25.

⁴⁵ Ibidem

⁴⁶ PELAEZ apud MARQUES, Vera Regina Beltrão, *op. cit.*, p.38.

⁴⁷ MARQUES, Vera Regina Beltrão, *op. cit.*, p.48.

⁴⁸ DIWAN, Pietra, *op. cit.*, p.47.

houve uma multiplicidade de facetas adotadas pelo eugenismo, que particularizava cada análise de acordo com a época e o país, sob o prisma ideológico de seus defensores. Uns mais radicais que outros, o certo é que não houve um uso homogêneo da teoria de Galton”.⁴⁹

Pela definição do próprio Galton, a eugenia era a ciência da boa geração, incentivando a reprodução de elementos mais bem dotados fisicamente, mais desejados no seio da sociedade. Essa eugenia ficou notabilizada como eugenia clássica ou ainda eugenia positiva, ou, como expõe Diwan, um “haras humano”.

A outra ponta da ciência eugênica apresenta uma faceta mais radical, a eugenia negativa, que visava à prevenção de nascimentos indesejáveis, e que objetivava, por meio da esterilização com ou sem consentimento, a preservação de um povo ou de uma nação; ou ainda, por meio de métodos como a eutanásia, o infanticídio e o aborto. Sendo essa eugenia, na maioria dos casos rejeitada, restaram alguns exemplos, como a Alemanha nazista ou a campanha americana no começo do século XX, responsável por esterilizar mais de sessenta mil indivíduos, sendo que na maioria dos casos não foi dado o devido consentimento para a realização desse procedimento.⁵⁰

Do mesmo modo que se espalhou pelo mundo como uma verdade absoluta, um paradigma, a ciência eugênica não tardou em aportar no Brasil. As idéias e as teorias de cunho biológico e raciológico encontram no país um terreno fértil para seu desenvolvimento, e foram os conceitos de meio e raça que se tornaram as bases dos debates que então ocorriam em torno de questões relativas à identidade nacional. Segundo Renato Ortiz, “os parâmetros raça e meio fundamentam o solo epistemológico dos intelectuais brasileiros de fins do século XIX e início do século XX”⁵¹. Ainda segundo Ortiz, “o evolucionismo fornece à *intelligentsia* brasileira os conceitos para compreensão desta problemática, porém, na medida em que a realidade nacional se diferencia da européia, tem-se que ela adquire no Brasil novos contornos e peculiaridades.”⁵²

Apesar de as idéias de cunho biológico e raciológico terem sua difusão maior no meio científico após terem chegado ao Brasil entre o final do século XIX e início

⁴⁹ DIWAN, Pietra, *op. cit.*, p. 47-8.

⁵⁰ Sobre esse assunto, consultar BLACK, Edwin. *A guerra contra os fracos*. São Paulo: a girafa editora, 2003.

⁵¹ ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998. p.15.

⁵² *Ibidem*, p.15.

do XX, podemos identificar já no final dos oitocentos a presença de idéias desse cunho em terras brasileiras. Tal fato deve-se, sobretudo, à presença de nomes como Gobineau, autor do conhecido *Ensaio sobre a desigualdade das raças*, de 1853, e considerado um dos pilares do racismo científico no Brasil.⁵³

Dessa maneira, podemos verificar que no momento em que as idéias eugênicas invadiram os debates da intelectualidade nacional, a mesma já estava de certa forma familiarizada com idéias desse sentido. Analisando diversos nomes que descrevem a chegada do discurso eugênico ao Brasil, um ponto é constantemente destacado: a eugenia chega ao país como um tema cultural, ainda que, conforme afirma Marques, “A ‘raça’ era o tema central dessas idéias eugênicas ainda encobertas, que mais pareciam se adaptar ao pensamento de Darwin do que propriamente ao conceito galtoniano, ainda sem expressão no Brasil, em fins de século XIX”.⁵⁴

No começo dos anos novecentos, fica mais clara e perceptível a influência das idéias de traço eugênico, já agora com características galtonianas. Conforme Silveira, “a partir da década de 1910, se materializarão importantes reflexões sobre o Brasil, nas quais um grupo crescente de intelectuais buscará analisá-lo desde uma perspectiva eugenista higienista”.⁵⁵ Assim, é a partir desse momento que começam a surgir com uma maior profusão trabalhos e teses acadêmicas com forte presença desse discurso, como os trabalhos realizados por Erasmo Braga, Horácio de Carvalho, João Ribeiro, entre outros.⁵⁶

Como no Velho Continente, a eugenia em terras brasileiras começou a difundir-se, em um primeiro momento, no meio acadêmico; porém, o grande marco na introdução das idéias eugênicas higienistas se deu a partir de um processo de institucionalização que, assim como na Europa, ocorreu por meio da fundação de associações e sociedades científicas, no caso brasileiro a Sociedade Eugênica de São Paulo, fundada no ano de 1918.

Com o objetivo de discutir a nacionalidade com base em questões biológicas e sociais é que Renato Kehl e Arnaldo Vieira de Carvalho viram a necessidade de unir em torno desse debate profissionais das mais diversas áreas, principalmente

⁵³ SILVEIRA, Eder, *op. cit.*, p. 37.

⁵⁴ MARQUES, Vera Regina Beltrão, *op. cit.*, p. 52.

⁵⁵ SILVEIRA, Eder, *op. cit.*, p.76.

⁵⁶ *Ibidem*, p.80.

médicos e advogados.⁵⁷ Com mais de 140 associados, a Sociedade Eugênica de São Paulo pôde, na sua época, tanto pelo número, mas principalmente pela posição social de seus associados, ser considerada uma organização de extrema relevância. Dentre seus componentes, podemos citar nomes como Oscar Freire, Fernando de Azevedo, Arthur Neiva, Franco da Rocha, todos de considerável influência na época.

Vera Regina Beltrão Marques, ao fazer referência a respeito da Sociedade Eugênica Paulista, afirma que

[...] a sociedade eugênica de São Paulo, a exemplo das sociedades eugênicas européias, também pautava suas atividades por estudos da hereditariedade, pela educação moral, educação higiênica e sexual. A regulamentação dos casamentos era outra tarefa tomada para si pelos eugenistas assim como a regulamentação da imigração e a sujeição dos indesejáveis (prostitutas, loucos, sífilíticos, tuberculosos entre outros)⁵⁸.

Sua fundação, em 1918, demonstra o quanto o Brasil estava sintonizado com a ciência eugênica, já que a Sociedade Britânica de Eugenia havia sido fundada em 1908 e a instituição similar francesa em 1912.

De fato, as preocupações com questões relativas à higiene e ao sanitarismo tiveram uma grande contribuição para aproximar e tornar possível a adaptação da ciência eugênica à realidade nacional.⁵⁹ O lançamento do livro *O saneamento do Brasil*, de Belissário Penna, em 1917, surgiu como uma forte denúncia referente ao abandono e às péssimas condições sanitárias encontradas principalmente no interior do Brasil.

É a partir dessa obra que diversos intelectuais da época articularam-se fundando a Liga Pró-Saneamento, entre eles Renato Kehl e Arthur Neiva. O que nos leva a crer que a Liga Pró-Saneamento pode ser considerada como o “embrião” da sociedade eugênica. A figura de Kehl merece destaque especial, considerado o maior propagandista da eugenia e autor da obra *Lições de Eugenia*, do ano de 1929.

É de Kehl a seguinte afirmação: “a nacionalidade brasileira só enbranquecerá à custa de muito sabão de coco ariano”⁶⁰, idéia que remete ao modo como os

⁵⁷ MARQUES, Vera Regina Beltrão, *op. cit.*, p. 53.

Novamente notamos a presença de advogados, o que está em sintonia com o quem ocorria na Europa onde buscavam uma legislação que amparasse as idéias eugênicas.

⁵⁸ *Ibidem*, p.54.

⁵⁹ *Ibidem*, p.55.

⁶⁰ KEHL apud DIWAN, Pietra, *Raça Pura*. São Paulo: Contexto 2007 p.87

eugenistas deveriam agir: esfregando, torcendo branqueando os corpos do povo.⁶¹ Ele propunha, ainda, a esterilização, controle de casamentos e controle da imigração. Sem dúvida nenhuma, Kehl, dentre os intelectuais que dialogavam com as idéias eugenistas/higienistas, compunha a parcela considerada mais radical em suas propostas. A questão do branqueamento não necessita aqui de um maior debate, já que essa não era percebida como uma questão fundamental dentre a totalidade dos intelectuais que defendiam a eugenia no país.

Ainda em tom de denúncia, Monteiro Lobato publica, financiado pela Sociedade Eugênica de São Paulo e pela Liga Pró-Saneamento, o livro *O problema Vital*, no qual, assim como Penna, aponta questões ligadas à higiene e ao sanitarismo como o mal que afetava o desenvolvimento do país. Ao adentrarmos a década de 20, o discurso eugênico vem ao encontro das idéias republicanas, fato que se torna mais claro com a presença das ligas nacionalistas, numa tentativa de se preparar e ter um cidadão aperfeiçoado física e moralmente.⁶²

Como se tentou demonstrar até o momento, a fundação da Sociedade Eugênica de São Paulo pode ser considerada o marco na introdução das idéias de cunho eugênico no Brasil. Porém, todo esse “movimento” teve também outra grande referência, o Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia. Realizado no Rio de Janeiro em julho de 1929, o congresso surgiu como norteador dentro do discurso eugênico sanitaria brasileiro, já que este, nesse momento, apresentou uma série de perspectivas acerca do tema e de suas eventuais aplicações práticas. Muitas dessas perspectivas divergiam em alguns aspectos, sobretudo no que tange a fatores raciológicos. Segundo Marques, “essa constatação vem iluminar a questão da descontinuidade discursiva existente entre a eugenia e o movimento cultural, que ao colocar o mulato como homem brasileiro, parece indicar a defasagem entre as teorias raciais em geral e a eugenia em particular com a realidade social dos anos 20”.⁶³ Importante frisar que a anteriormente citada Liga Pró-Saneamento também estava inserida no grupo que “rejeitava o modelo europeu que apontava a composição étnica e a miscigenação racial como fator de atraso para o país”.⁶⁴

Além de médicos, o Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia contou com a participação de sociólogos, educadores, advogados, enfim profissionais das mais

⁶¹ DIWAN, Pietra, *op. cit.*, p.87.

⁶² MARQUES, Vera Regina Beltrão, *op. cit.*, p.57.

⁶³ *Ibidem*, p.57.

⁶⁴ COSTA apud MARQUES, Vera Regina Beltrão, *op. cit.*, p. 57.

diversas áreas, que, de alguma maneira, se interessavam pelo tema e o viam como uma solução para os males da nação. Além de um marco na introdução da eugenia no Brasil, o congresso marcou também o início de uma fase de radicalização dos discursos eugênicos no país.

O Brasil do final dos anos 1920 estava mergulhado em um clima de renovação com relação ao quadro político da república. A crise das oligarquias, o desejo de uma democracia nos moldes liberais, tudo isso contribuiu, e muito, para a propagação do discurso eugênico. Em última análise, como a ciência de Galton propunha a ordenação do indivíduo, e conseqüentemente, da sociedade como um todo, fica assim perceptível a sintonia entre essa ciência e as idéias de uma nova república.

1.2 A ESCOLA: UM ESPAÇO DE PROPAGAÇÃO DA EUGENIA

O objetivo, neste momento, é demonstrar de que maneira a escola e suas práticas foram concebidas como um centro de propagação em torno das idéias de higienização/eugeniização física e mental/moral da população brasileira. Além disso, tentaremos demonstrar como essas mesmas práticas tornaram-se mais extensivas com a propagação do discurso eugênico no meio médico científico entre o final do século XIX e os primeiros decênios do século XX. Dentre os estudos que nos forneceram condições de avaliar esta questão, destacamos os realizados por Maria Stephanou, Vera Regina Beltrão Marques e Heloísa Helena Pimenta da Rocha.

Em um primeiro plano, concentraremos nossos esforços em demonstrar, por meio de alguns exemplos ocorridos em âmbito nacional, como essas práticas se inseriram no cotidiano das escolas em grande parte do solo brasileiro, e como a “invasão” das práticas higienistas/eugenistas se tornaram uma verdade estabelecida no meio escolar. Logo após essa explanação inicial, nosso foco volta-se para o estado do Rio Grande do Sul, onde, por meio do recente trabalho de Ana Paula Körndorfer e os estudos de Beatriz Weber, tentamos observar até que ponto as práticas levadas a cabo no estado gaúcho estavam em sintonia com as desenvolvidas em âmbito nacional.

Segundo Ana Maria Lopes Colla, a escola, na visão de Foucault, é um espaço, uma instituição em que se exerce o poder e onde emerge o poder moderno,

“lugar onde se desenvolve e se aperfeiçoam estratégias e técnicas de poder”.⁶⁵ Michel Foucault observa que esse controle disciplinar visa à constituição de sujeitos dóceis-uteis por meio do controle do espaço, das atividades e do tempo⁶⁶. Tentamos, dessa forma, observar de que maneira a escola constituiu-se, na ótica dos eugenistas /higineistas brasileiros, como um núcleo, ou como um espaço, onde foram estabelecidas essas relações que visavam à formação física, mental e moral da parcela estudantil da população, ou, utilizando conceitos de Foucault, à produção da docilidade-utilidade desses sujeitos. É mister ressaltar que, nesse sentido,

[...] a escola não é tomada aqui apenas como local de transmissão de conhecimentos, mas enquanto instituição que organiza um campo de experiência aos que com ela se encontram em relação. Constitui-se em instrumento de produção, acúmulo e transmissão de saber, assegurando um exercício de poder.⁶⁷

Sabe-se que tanto a eugenia quanto o higienismo são discursos que obedecem a uma racionalidade científica, assim o ambiente escolar é o local onde não só se propaga esse discurso como o mesmo é posto em prática. Nesse sentido, Foucault afirma que “todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com saberes e os poderes que eles trazem consigo”.⁶⁸

Segundo Maria Stephanou, “nas primeiras décadas do século XX os discursos científicos que evidenciavam a relação entre medicina e educação proliferaram-se”.⁶⁹ Na tentativa de operar a reforma física e moral que necessitava a população brasileira, a medicina social toma para si a função pedagógica, e o espaço escolar torna-se o local apropriado para essa obra. Na visão desses homens da ciência, a medicina social era inconcebível sem educação. Nessa perspectiva, “o corpo social deveria sujeitar-se à regulamentação médica”⁷⁰, “regulamentar, enquadrar, controlar e punir todos os gestos, atitudes, comportamentos, hábitos e discursos das classes

⁶⁵ COLLA, Ana Maria Lopes. *A constituição da subjetividade docente: para além de uma lógica dual*. Tese de doutorado – Faculdade de Educação PUCRS. Porto Alegre: PUCRS, 1998. p.72.

⁶⁶ *Ibidem*, p.24.

⁶⁷ FOUCAULT, Michel, 1993 apud STEPHANOU, Maria. “Formar o cidadão física e moralmente: médicos, mestres e crianças na escola elementar”. In: *Educação, subjetividade e poder*. Porto Alegre, vol. 3, n. 3 (jan./jun. 1996), p. 59.

⁶⁸ FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 14. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p.44.

⁶⁹ STEPHANOU, Maria, *op. cit.*

⁷⁰ *Ibidem*, p. 61.

subalternas e apropriar-se dos modos e usos do saber estranhos a visão hegemônica do corpo da saúde e da doença”.⁷¹

Ainda nesse sentido, Heloísa Helena Pimenta Rocha afirma que o processo de difusão das práticas escolares estava inserido no bojo de um projeto de maior amplitude que localizava na educação a capacidade de regenerar física e moralmente, forjando cidadãos civilizados.

Ao nos indagarmos a respeito do motivo pelo qual a escola, sobretudo a primária, foi selecionada como lócus dessas práticas, temos duas respostas imediatas e satisfatórias. Em primeiro lugar, a escola era um lugar de grande aglomeração, logo atingindo um grande número de pessoas; já o segundo ponto diz respeito à noção da criança enquanto uma “massa” ainda moldável, diferente do adulto com seus vícios e práticas insalubres já devidamente internalizados. Essa “plasticidade infantil” é assim definida pelo Doutor Almeida Júnior:

[...] sua ação se exerce sobre o cérebro infantil ainda plástico, virgem de defeitos e pode por isso afeiçoar-lhe a estrutura mental, orientá-lo e incutir-lhe um sistema duradouro de hábitos [...]. Só a criança é realmente educável [...] A época de maior capacidade para a aquisição de hábitos é, pois, a infância. À medida que o indivíduo se aproxima da idade adulta ou nela caminha, maior resistência oferece as novidades.⁷²

Com relação a esse ponto, Rocha⁷³ afirma que o contraste entre a infância e a idade adulta (que é encarada com uma idade de enrijecimento, ao contrario da infância, plástica, maleável) oferece elementos de suma importância para compreendermos a necessidade da imputação de hábitos na tentativa de atingir a infância. Nesse sentido, Stepanhou diz que “metaforizada como ‘cera’, ‘argila’, ‘enfim’ matéria facilmente moldável, terreno fértil para a semeadura de comportamentos higiênicos e consciência sanitária, considerava-se que sobre a criança o espectro de ação da medicina seria completo: educativo, corretivo, preventivo”.⁷⁴

No ano de 1914, ocorreu a publicação do livro *Noções de hygiene: Livro de leitura para as escolas*. De autoria de Afrânio Peixoto, professor de higiene da faculdade de medicina do Rio de Janeiro, juntamente com o Doutor Graça Couto,

⁷¹ COSTA, 1986, apud STEPHANOU, Maria, op. cit., p.61.

⁷² ALMEIDA JUNIOR, Antonio de, 1922 apud ROCHA, Heloísa Helena Pimenta, op. cit.

⁷³ ROCHA, Heloísa Helena Pimenta, op. cit.

⁷⁴ STEPHANOU, Maria, op. cit., p.63.

então diretor interino da saúde da mesma localidade, a obra expôs questões como aspectos anatômicos e fisiológicos do corpo humano, condições gerais de saúde, entre outros. Além disso, pontuou questões mais específicas, como a educação e os exercícios físicos. Ao comentar a respeito da citada obra, Rocha enfatiza que

[...] a argumentação dos autores volta-se para a persuasão do leitor em torno da importância da difusão das noções de higiene na escola primária, tomando como ponto de partida a afirmação do consenso entre governos, docentes e pedagogos. Assim, elegendo parceiros, construindo consensos, os autores buscam legitimar a sua iniciativa, operando por meio de bipolaridades – prevenção e cura, Higiene e Medicina, o ideal da saúde plena e os sofrimentos decorrentes da saúde perdida. Nesse diálogo com o leitor, vai se produzindo a articulação entre Higiene e educação popular, como elementos indissociáveis na preservação da saúde.⁷⁵

Ainda segundo a ótica da autora, a obra apresenta um caráter didático e vai, por meio de um discurso articulado, construindo a noção de que a higiene deveria ser concebida como um “conhecimento escolar”. Dentre os diversos argumentos apresentados, Peixoto e Couto acenam com a situação vivida pelo país naquele momento:

Num país novo, em que tudo está quase por fazer, para a proteção dos que o habitam, para a confiança dos imigrantes e capitais que o procuram, pareceu esforço patriótico esse de dotar as nossas escolas de um livro que propaga idéias e conhecimentos úteis, em bem da saúde. Ele preencherá uma lacuna sensível, pois é o primeiro desse gênero que se publica no Brasil.⁷⁶

No ano de 1921, é apresentada a segunda edição do manual, trazendo algumas modificações como, por exemplo, a retirada do capítulo alusivo aos aspectos gerais do corpo humano e o acréscimo de um capítulo que traz noções gerais de higiene. É mister ressaltar que a obra não tinha como objetivo atingir como público leitor os escolares:

Não obstante as intenções explicitadas pelo autor, vale destacar que, desde a primeira edição, o livro volta-se para um público leitor que, com certeza, não são as crianças das escolas primárias, uma vez que se configura como um estudo dos diferentes objetos para os quais converge a atenção da Higiene, prescrevendo um conjunto de intervenções disciplinadoras que recobrem os mais diversos aspectos: do ar que respiramos as formas de viver, morar, vestir, alimentar-se, educar as crianças e evitar as doenças.⁷⁷

⁷⁵ ROCHA, Heloísa Helena Pimenta, op. cit., 2000.

⁷⁶ PEIXOTO e COUTO, 1914, apud ROCHA, Heloísa Helena Pimenta, op. cit., 2000.

⁷⁷ ROCHA, Heloísa Helena Pimenta, op. cit., 2000.

Com isso, podemos afirmar que essa publicação voltava-se para a formação e a capacitação de educadores, dando a eles condições de por em prática medidas eugenistas higienistas no espaço escolar. Com relação a esse ponto, é visível a preocupação com a formação dos professores, percebidos como modelos de conduta para os escolares: “A sugestão operada pela escola e pelo exemplo do professor, viria aliar-se nessa obra de modelagem, um conjunto de práticas que o aluno deveria vivenciar cotidianamente”.⁷⁸

Sem dúvida nenhuma, um dos dispositivos escolhidos pelos responsáveis pela formação física e mental/moral dos estudantes foi tornar os hábitos considerados salutareis próximos aos alunos, assim eles iriam, pouco a pouco, incorporando os mesmos ao seu cotidiano. Uma das soluções adotadas na tentativa de realizar essa incorporação foi à revista dos alunos. Observando o asseio das mãos, das unhas, rosto, boca cabelos, roupas, calçados, etc. O professor não só tornaria mais clara a necessidade do asseio, bem como iria tornar a preocupação com esses detalhes algo comum aos alunos, algo trivial. Segundo Heloisa Helena Pimenta Rocha,

[...] considerada como o mais poderoso instrumento para incutir hábitos de asseio pessoal, a revista dos alunos deveria constituir-se numa prática diária, nos dois primeiros meses de aula, que poderia rarear a partir do terceiro mês, assumindo um intervalo de dois em dois dias e, finalmente, de uma ou duas vezes por semana, cuidando o professor para realizá-la sempre em dias indeterminados, o que ampliaria a sua eficácia, pela possibilidade de surpreender os renitentes.⁷⁹

Ainda nesse sentido, a autora conclui que, por meio do esquadramento de cada aluno, realizado nas revistas, o professor não só marcava a importância do asseio como incentivava repetições, atendia para as falhas e elogiava os acertos. Assim “se buscava conformar os corpos e gestos infantis produzindo comportamentos considerados civilizados”.⁸⁰

A escola passa a ser então uma porta de entrada da vida pública para a vida privada, através de práticas destinadas aos escolares sendo muitas delas estendidas às famílias dos mesmos: “a higienização das populações havia se

⁷⁸ ROCHA, Heloísa Helena Pimenta, op. cit., 2000.

⁷⁹ Idem, op. cit., 2003.

⁸⁰ Idem, Prescrevendo Regras de bem viver : Cultura escolar e racionalidade científica. *Caderno CEDES* vol.20 n 52 campinas novembro de 2000.

tornado também, tarefa dos professores, mas o projeto de disciplinarização higiênica mantinha-se sob o domínio dos médicos, através de estratégias que se incorporam ao ‘viver a vida’ da população”.⁸¹ Atingir o ambiente doméstico não era apenas uma vontade como era algo necessário para o sucesso total da obra, “interessando-os em relação aos resultados das medidas que expressavam a sua saúde e descortinando, de modo, sutil e insidioso, o universo doméstico, os professores estariam prestando uma valiosa colaboração à obra de regeneração da população”.⁸²

Outro ponto importante remete à inspeção do espaço escolar, onde os próprios alunos eram “erigidos à condição de pequenos inspetores sanitários”.⁸³ Assim, percorrendo os ambientes da escola, examinando as condições das mesmas, “repetido inúmeras vezes, o gesto, reforçado pelo poder da palavra conformaria esse olhar penetrante, capaz de enxergar os mínimos deslizes, as mais discretas transgressões”.⁸⁴

Juntamente com a inspeção do espaço físico escolar, examinava-se também a conduta dos alunos, no intuito de corrigir pequenos vícios, como sentar em má posição, levar o lápis à boca, ao nariz, entre outros. Ao adquirir bons hábitos, a criança ia sendo disciplinada, tornando esses hábitos salutareis algo natural.

Dentre os diversos projetos que foram postos em prática dentro desse contexto, destacamos a criação do Instituto de Hygiene de São Paulo, no ano de 1918, concebido por meio de um acordo entre o governo do estado paulista e a Junta Internacional de Saúde da Fundação Rockfeller. Oficializado no ano de 1924, o instituto tinha como atribuição o “*ensino científico* da higiene e a preparação de técnicos para o provimento dos cargos de saúde pública”.⁸⁵ Entre os anos de 1922 e 1927, a citada instituição assumiu um lugar destacado na formulação da política sanitária estadual, ocorrendo um deslocamento das práticas “policialescas” para métodos de persuasão, porém sem o total abandono das práticas de vigilância.⁸⁶ Naquilo que diz respeito à relação do instituto com a questão da escola como um centro eugenista/higienista a citada autora afirma que

⁸¹ MARQUES, Vera Regina Beltrão *A medicalização da raça: médicos, educadores e discurso eugênico*. Campinas: UNICAMP, 1994 p.119.

⁸² Ibidem.

⁸³ ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Educação Escolar e higienização da infância. *Caderno CEDES* vol.23 n 59 campinas abril de 2003.

⁸⁴ Ibidem.

⁸⁵ ROCHA, Heloísa Helena Pimenta, op. cit., 2000.

⁸⁶ Ibidem.

esse momento, em que o discurso higienista passa a se articular em torno do binômio educação e saúde, o Instituto de Hygiene constituiu-se também num espaço importante na articulação de estratégias voltadas para a veiculação da mensagem da higiene no universo escolar, quer pela sua atuação na formação profissional dos professores primários, quer pela formação de agentes de saúde pública, quer, ainda, pela produção de impressos destinados, entre outros públicos, às crianças das escolas primárias e a seus mestres.⁸⁷

Na seqüência dessas proposições é que foi formulado o Departamento de Higiene Escolar, no ano de 1922, dirigido por Antonio de Almeida Júnior. O Departamento, de acordo com seu diretor, pretendia a aproximação entre educação e higiene. Segundo palavras do próprio Almeida Júnior,

estamos, agora, na era da higiene. Cimenta-se, no espírito dos que observam e investigam a convicção de que o futuro humano depende, preponderantemente, da obediência às normas sanitárias, por parte das sucessivas gerações, e que a incúria e o menoscabo, no tocante à higiene, tem sido e está sendo de conseqüências funestas.⁸⁸

Na realidade, essa maciça institucionalização das práticas médico/escolares teve seu início ainda no século XIX. Pode-se perceber que pouco a pouco vai ocorrendo uma institucionalização das medidas higienistas/eugenistas no ambiente escolar, como demonstra os trabalhos de José Gondra.⁸⁹ No mesmo sentido, de acordo com a citada Heloísa Rocha, em 1890 a fiscalização das escolas se fazia presente na legislação sanitária paulista, fato esse motivado, sobretudo, pelo risco de doenças e epidemias.

Criada em São Paulo no ano de 1911 a IME (Inspeção Médica Escolar), recebeu a incumbência de realizar as inspeções médicas nas escolas no estado paulista. Dentro de seus minuciosos fichamentos e relatórios, a questão racial merece destaque, tornando-se ponto central:

a temática da raça configura-se nesse sentido em aspecto central das múltiplas operações que fizeram do escolar peça chave nas estratégias desenhadas pela IME em São Paulo. A interrogação sobre a constituição do povo brasileiro e a possibilidade de regeneração racial, num momento em

⁸⁷ ROCHA, Heloísa Helena Pimenta, op. cit., 2003.

⁸⁸ ALMEIDA JUNIOR, 1922, apud ROCHA, Heloísa Helena Pimenta, op. cit., 2003.

⁸⁹ GONDRA, José G. "Medicina, Higiene e Educação Escolar". In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mandes; VEIGA, Cintia Greive(org). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2000. p.519-50.

que a aposta imigrantista mostrava a sua incapacidade de dar conta dos sonhos de branqueamento e revigoramento da raça.⁹⁰

Ao fazer referência a essa questão, o médico escolar Pedro Basile afirmou que “o nosso povo é um resultado ainda pouco determinado de três raças: européia, africana, e indígena, construindo o mestiço a nossa genuína formação histórica. A escola pode contribuir enormemente para que se faça a amalgama das diferentes raças”.⁹¹

De fato, quando se fala em eugenia, um dos pontos mais delicados diz respeito à questão do branqueamento da população, o que, como já referido, não era uma unanimidade dentre os defensores da ciência eugênica no país. Dentre os que desejavam e praticavam a eugeniização no meio escolar, esse fator também não era unanimidade. Para Rocha, a intenção não era a produção de um “tipo paulista”, mas sim constituir exemplares normais, eugenicamente normais, construção essa realizada por meio de dispositivos desenvolvidos e introduzidos na formação das mentes e corpos dos escolares.

Como foi afirmado anteriormente, a questão do branqueamento não era unânime naquilo que tange à eugeniização do espaço escolar, e uma das razões encontradas para essa questão alerta para o fato de que a idéia do branqueamento era muito mais presente nos estados em que o africano compunha grande parte da população, como São Paulo ou Rio de Janeiro. Assim, em estados como os do sul do Brasil, a idéia não era branquear, mas sim higienizar os elementos, conter doenças, combater as deformações, formando os tipos desejados. Doenças como sarampo, varicela, verminoses, entre outras eram freqüentes entre os escolares paranaenses nos anos 1920, por exemplo.

Assim, no ano de 1921, foi criado, no estado do Paraná, o Serviço de inspeção médica nas escolas, esta incorporada à Inspetoria Geral do Ensino. Segundo César Prieto Martinez, médico responsável pela inspetoria, a higiene seria o ponto principal de sua gestão: “Assistir a infância, em geral, é medida de elevado

⁹⁰ ROCHA, Heloísa Helena Pimenta e Marques; BELTRÃO, Vera Regina. *A produção do Aluno higienizado*. Disponível em: http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/416HeloisaHelenaPimentaRocha_e_VeraReginaMarques.pdf

⁹¹ BASILE, 1920 apud ROCHA, Heloísa Helena Pimenta e Marques; BELTRÃO; Vera Regina Marques, op. cit.

alcance patriótico, pois a infância crescendo robusta no físico e no moral promete à nação um povo forte”.⁹²

Robustez física era outro ponto de extrema relevância dentro das práticas eugênicas no contexto escolar. Dentro desse quadro, podemos relacionar a introdução dos exercícios físicos no âmbito da educação. Dentre os nomes que mais defenderam a adoção de exercícios físicos como meio de operar a melhora da raça brasileira, salientamos o já referido Fernando de Azevedo, que se destacou entre os intelectuais brasileiros por não só defender medidas eugênicas como por colocar as mesmas em prática na cidade do Rio de Janeiro. Dono de uma vasta obra dedicada à educação, Azevedo sugeria uma série de práticas, que, segundo seu entendimento, seriam fundamentais para educação brasileira, muitas delas com uma forte presença do discurso eugênico-sanitarista, englobando aspectos ligados à saúde física e à saúde moral: “A higiene escolar, obra de profilaxia, antes de tudo, mais do que conhecimento de princípios e de regras é de fato “disciplina prática” que exercita a atividade e, por conseguinte, provoca o interesse, para tornar efetivas na realidade às formulas e os princípios”.⁹³

Para Azevedo, a higiene escolar deveria ser fundamentalmente profilática e educativa, acarretando no desenvolvimento por parte do aluno da muito citada consciência sanitária, responsável direta pelo desenvolvimento de hábitos higiênicos, ligados a um bom desenvolvimento físico do indivíduo. Como o *primeiro mandamento escolar*, diz Azevedo, havia o exame individual seguido de fichamento médico, bem como um periódico exame da totalidade dos escolares. Esses exames serviriam não só para detectar doenças entre os escolares, mas para classificá-los.

Azevedo foi responsável direto por uma série de mudanças operadas no âmbito educacional no município do Rio de Janeiro, entre os anos de 1927 e 1930. Essa reforma estendeu-se a toda a estrutura escolar da então capital brasileira, englobando desde aspectos físicos dos prédios, formação profissional dos educadores, bem como práticas direcionadas aos escolares.

Assim como muitos de seus pares, Azevedo era um defensor da Escola Nova, já que, na sua ótica, a escola tradicional não atendia à real necessidade dos alunos, e a Escola Nova “tem por objeto primordial dirigir inteligentemente o

⁹² PRIETO, 1921 apud ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; MARQUES, Vera Regina Beltrão, op. cit.

⁹³ AZEVEDO, Fernando de. *Novos Caminhos e Novos Fins*, A nova política de Educação no Brasil. 3. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958. p.178.

desenvolvimento integral e natural do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”.⁹⁴ Dentre as várias práticas levadas a cabo por ele e seu programa reformador, temos a presença das enfermeiras escolares, que, entre outras funções, desempenhavam o papel de visitadoras sanitárias no esforço de aproximação entre a escola e a família.

Cabia a essas enfermeiras difundir nas famílias dos alunos uma série de conselhos, repletos de princípios higiênicos, bem como inspecionar seus lares. Porém, conforme enfatiza o próprio Fernando de Azevedo, o principal objetivo das educadoras sanitárias era a manutenção do trabalho realizado na escola: “a educação higiênica dos alunos, na escola, não será eficaz, se não se completar com vigilância estrita do meio social em que vivem por um corpo bem organizado de educadoras e visitadoras sanitárias”.⁹⁵

Com relação à educação sanitária dos escolares, essa era, na visão de Azevedo, uma ação em que cabia aos médicos e aos professores “trabalhar sem tréguas para ensinar aos jovens que ser sadio e forte é bom pelo altruísmo que permite e ser doente é mau pelo egoísmo a que obriga”.⁹⁶ Essa *cruzada sanitária* seria exercida com um olhar vigilante e cuidadoso, com um forte espírito repressivo a qualquer negligência e ao mesmo tempo despertando nas crianças em idade escolar o interesse pelas práticas higiênicas “por meio de palestras, filmes, exposições cartazes e folhetos, e todos os meios de difusão de práticas higiênicas, como dramatizações e concursos infantis, associações e patrulhas sanitárias”.⁹⁷

Enfim, como destaca Stephanou, “a escola, efetivamente, parece ter confirmado seu potencial, constituindo-se em espaço privilegiado na educação do cidadão com vistas à consciência sanitária e ao comportamento higiênico”.⁹⁸

1.3 RIO GRANDE DO SUL: A ESCOLA COMO NÚCLEO DE HIGIENIZAÇÃO/EUGENIZAÇÃO

No item anterior, nossa proposta foi a de analisar e descrever uma série de medidas implantadas no ambiente escolar nos primeiros decênios do século XX.

⁹⁴ AZEVEDO, Fernando de, op. cit., p.172.

⁹⁵ Ibidem, p.89.

⁹⁶ Ibidem, p.178.

⁹⁷ Ibidem, p.179.

⁹⁸ STEPHANOU, Maria. In: MEYER, Dagmar E. Estermann (org.). *Saúde e Sexualidade na Escola*. Porto Alegre: Meditação, 1998. p.34.

Essas medidas traziam em seu bojo traços dos discursos higienista e eugenista. Já neste momento, nosso objetivo principal é trazer uma amostragem de práticas do mesmo cunho, porém, tendo o estado do Rio Grande do Sul como cenário. Para isso, recorreremos à extensa obra de Maria Stephanou e à recente pesquisa de Ana Paula Korndörffer.

Todavia, antes de iniciarmos a referida descrição, torna-se de extrema importância analisarmos algumas particularidades do estado gaúcho, no caso, o então governo estadual de influência positivista, sobretudo por este desenvolver uma relação especial com a medicina. De acordo com Beatriz Weber, a “excepcionalidade do Rio Grande do Sul no quadro brasileiro tem sido longamente afirmada na bibliografia”.⁹⁹

Para a referida pesquisadora, a principal questão que “abre o rol das peculiaridades”, reside no fato de que foi o Rio Grande do Sul o único estado brasileiro a adotar uma visão positivista após a instalação da república, positivismo esse afirmado e consolidado na Constituição Estadual de 1891. Particularmente, dentre as diversas características do governo positivista gaúcho, nos interessam neste momento suas conexões com questões relativas à medicina (saúde), infância e a educação.

A filosofia positivista desenvolveu uma relação bastante próxima com a ciência médica, pois, para Augusto Comte, a medicina não era apenas uma ciência teórica e abstrata, mas sim um saber concreto. Além disso, sua posição normativa serviria de referência para o todo social, desde que estivesse em uma posição de submissão com relação à moral vigente. Na concepção de Comte, a harmonia do homem somente seria possível aliando aspectos físicos com aspectos morais e, da mesma maneira, vinculando aspectos sociais com individuais. Logo, cabia, na perspectiva do positivismo, sintetizar os saberes levando sempre em consideração o indivíduo como um todo.

Orientado pela filosofia positivista, o então governo gaúcho pautava-se no pressuposto de que “a sociedade caminhava inexoravelmente rumo à estruturação racional”.¹⁰⁰ Nesse sentido, “cabia aos dirigentes incentivar a educação para que os indivíduos se esclarecessem dos fundamentos da estruturação racional da

⁹⁹ WEBER, Beatriz Teixeira. *As artes de curar: medicina, religião, magia e positivismo na república Rio-Grandense: 1889-1928*. Bauru: EDUSC, 1999. p.31.

¹⁰⁰ WEBER, Beatriz Teixeira, op. cit., 1999, p.41.

sociedade e se submetessem aos preceitos científicos que os dirigentes apregoavam”.¹⁰¹

Dentro desse processo, Beatriz Weber expõe que a desejada reorganização da sociedade dar-se-ia, primeiro, no campo das idéias, e, somente em última instância, chegaria às instituições. Até lá, o governo, ao menos em teoria, não iria interferir nas decisões dos indivíduos.¹⁰² Inserida nesse princípio, estava a tese de que era necessário zelar pela saúde pública, porém sem interferir na liberdade individual, fato amparado pela noção de liberdade profissional, esta um dos pontos mais presentes na citada Constituição estadual de 1891.

Submetido a uma grande influência do Apostolado Positivista, o governo gaúcho levantou-se contra aquilo que segundo os membros do citado Apostolado, consideravam como um monopólio da medicina, a chamada “medicocracia” na qual médicos e responsáveis pela saúde exerciam uma maciça gerência sobre a vida da população¹⁰³. Assim, “O governo gaúcho defendia que cada indivíduo deveria ser educado nos princípios da ciência para, então, decidir o que adotar quanto à sua saúde. Nessa perspectiva, mantinha-se a defesa da liberdade profissional, especialmente quanto a Medicina”.¹⁰⁴

De acordo com Weber, o que tornou possível a adoção de tal medida no estado gaúcho foi aquilo que definiu como “autonomização das práticas regionais”, em que o governo provisório, então instaurado no país, definiu que os estados eram os responsáveis por suas organizações sanitárias.¹⁰⁵ Apesar de tal afirmação, Beatriz Weber diz que “o próprio governo Estadual e seu staff não seguiram rigorosamente os cânones ‘terapêuticos’ positivistas, apesar disso ter efetivamente ocorrido no que se refere à liberdade profissional, defendida como princípio geral”.¹⁰⁶

Apesar dessa teórica liberdade concedida aos indivíduos nas questões referentes à saúde “preocupações com a higiene urbana foi um dos aspectos resgatados constantemente pelo governo dentre as medidas consideradas necessárias e cabíveis a uma administração pública”.¹⁰⁷ Sobre esse fato, Weber aponta que o Regulamento para o Serviço de Higiene, aprovado no ano de 1895,

¹⁰¹ Ibidem, p.42.

¹⁰² Ibidem.

¹⁰³ WEBER, Beatriz Teixeira. “Saúde pública e governos positivistas : os limites da prática”. *Estudos Ibero-americanos*, v.24, n.1, 1998. Porto Alegre. p.123.

¹⁰⁴ WEBER, Beatriz Teixeira, op. cit., 1999, p.32.

¹⁰⁵ WEBER, Beatriz Teixeira, op. cit., 1999. p. 44.

¹⁰⁶ Ibidem, p.73.

¹⁰⁷ WEBER, Beatriz Teixeira, op. cit., 1999. p. 50.

era mais minucioso que o adotado posteriormente, no ano de 1907. Já o regulamento do ano de 1895

foi assinado por Julio de Castilhos e João Abbot [...]. O regulamento expressava a preocupação com a salubridade das áreas urbanas, com ações sanitárias que visavam a vigiar e controlar o meio externo para garantir a sua higiene por meio de instrumentos coercitivos como policia e campanhas.¹⁰⁸

Segundo afirma Aide Campello Dill, a filosofia positivista entendia que a criança deveria ser moldada dentro dos preceitos que norteavam tal perspectiva.¹⁰⁹ Para atingir tal objetivo, caberia à família e à educação formal transmitir o conjunto de valores, fazendo com que a criança, quando adulta, retomasse sua vida em sociedade como um elemento útil à mesma. No contexto familiar, a figura da mulher recebeu destaque, sendo ela a guardiã da educação doméstica. Naquilo que tange à educação formal, essa deveria ser ministrada de maneira sistemática, tendo sua base formada pela ciência.

Na visão dos pensadores positivistas, o cérebro infantil era como um espelho, local onde as sensações iam, pouco a pouco, se fixando, até tornarem-se permanentes. Para atingirem tal fim, contavam com a ação da educação moral e cívica que, juntamente com a ciência, produziria indivíduos devidamente intelectualizados. Na ótica de Comte, a educação sob a moral do positivismo teria um efeito eficaz na construção de elementos responsáveis e moralizados, pois em seu entendimento forças morais e espirituais seriam mais eficientes que a força física.¹¹⁰

Conforme nos demonstra Dill, o governo gaúcho, então sob orientação positivista, desenvolveu em um primeiro momento ações de caráter assistencial; após isso, promoveu ações pedagógicas, tanto na educação formal quanto no ensino profissionalizante de crianças pobres.¹¹¹

Para Júlio de Castilhos assim como para Borges de Medeiros, a escola seria “um dos signos de instauração da nova ordem, um fator de progresso”¹¹². Segundo

¹⁰⁸ Ibidem, p.50.

¹⁰⁹ WEBER, Beatriz Teixeira, op. cit.,1998, p.143.

¹¹⁰ DILL, Aidê Campello. *A criança sob inspiração positivista no Rio Grande do Sul (1898-1928)*. Tese de Doutorado em História – PUCRS, Inst. de Filosofia e Ciências Humanas. Porto Alegre: PUCRS, 1999. p. 146.

¹¹¹ Ibidem.

¹¹² DILL, Aidê Campello, op. cit., 1999.

Ana Paula Korndörfer, entre finais do século XIX e início do século XX, intensificam-se as discussões em torno de questões relativas à infância que se deu tanto em nível nacional quanto em caráter estadual.

Inúmeros foram os médicos, juristas e educadores gaúchos que propuseram ações com o intuito de proteger e formar a infância. Dentre as propostas que cooperaram nesse sentido, Korndörfer aponta a realização do Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, formado por cerca de 20 comissões estaduais, dentre elas a comissão gaúcha. Segundo Moyses Kuhlmann Júnior, o citado congresso teve por objetivo discutir todos os assuntos que, de forma direta ou indireta, se referiam as crianças, sob os pontos de vista social, pedagógico, médico e higiênico.¹¹³ Um dos principais pontos abordados no referido congresso e que também se inseria nas discussões desenvolvidas acerca da infância no Rio Grande do Sul eram os índices de mortalidade infantil, fato que preocupava tanto médicos, governantes e defensores da infância gaúcha, dentre eles Protásio Alves.¹¹⁴

Ao ocupar cargos de extrema relevância como a Diretoria de Higiene e a Secretaria de Estado e Negócios do Interior e Exterior, o doutor Protásio Alves esteve intimamente ligado a questões relacionadas à infância gaúcha. De acordo com Korndörfer, Protásio Alves, ao redigir diversos relatórios vinculados à questão da saúde, propôs muito das práticas e leis vinculadas à mortalidade infantil e à salubridade do espaço escolar.¹¹⁵ Dentre os citados relatórios, destacamos o redigido no ano de 1895, no qual Protásio Alves, então ocupando o cargo de diretor de Higiene do Estado, avaliou as condições das escolas gaúchas naquilo que tange a aspectos físicos.

Dentre os pontos então ressaltados, a falta de luz, de espaço, de ar, de água filtrada foram assinalados¹¹⁶. Essas mesmas preocupações retornam no relatório redigido no ano seguinte, 1896, no qual, segundo Korndörffer, “novamente o Doutor Protásio Alves posiciona-se a favor de reformas urgentes na higiene da população escolar”.¹¹⁷

Já no ano de 1898, um novo relatório apontou que reformas nesse sentido seriam extremamente necessárias, pois segundo palavras do próprio Protásio Alves:

¹¹³ KORNDÖRFER, Ana Paula, op. cit., p.71.

¹¹⁴ Ibidem, p.93.

¹¹⁵ KORNDÖRFER, Ana Paula, op. cit., p.87.

¹¹⁶ Ibidem, p.122.

¹¹⁷ KORNDÖRFER, Ana Paula, op. cit., p.122.

“é necessário iniciar-se esta reforma, e mais do que necessário é urgente, porque a autoridade ficará em posição esquerda si, exigido de um particular um melhoramento higiênico, apontarem a autoridade a hygiene dos estabelecimentos de instrução do Estado”.¹¹⁸

Além dos relatório redigidos por Protásio Alves, aqueles da Instrução Pública também apontaram as deficiência das escolas naquilo que diz respeito a aspectos físicos. Manuel Pacheco Prates, então diretor geral da Instrução Pública, afirmava em seu relatório do ano de 1896 que as escolas estavam em péssimas condições higiênicas.¹¹⁹

Com o intuito de obter um maior controle sobre os aspectos higiênicos das escolas públicas primárias, foi promulgado, em 9 de julho de 1910, o decreto de número 1617a. Tal decreto ampliou o serviço de inspeção das escolas, incluindo inspeções extraordinárias. Dentre os quesitos que foram ressaltados estava a instrução para que o inspetor tivesse cuidado especial com a hygiene das salas, com a posição das carteiras, com as condições de ventilação, da água, espaço, entre outras. Com relação ao citado decreto, Korndörffer afirma que,

Como podemos perceber, a partir das instruções para as inspeções extraordinárias, estas também tinham por objetivo avaliar e, quando possível melhorar as condições higiênicas dos prédios escolares ,através do cuidado com a quantidade de luz, espaço e ar, e da qualidade da água disponíveis nos prédios .¹²⁰

Naquilo que tange aos aspectos da saúde do corpo, principalmente aos exercícios físicos, Korndörffer afirma que os governantes gaúchos estavam em sintonia com o pensamento médico vigente. Fato esse que se torna claro ao analisarmos as palavras do citado Manoel Pacheco Prates que afirmava que, entre os fins do ensino primário, estaria a “sua benéfica ação sobre o corpo”, reforçando que o programa abrangia a educação em um tríplice caráter: físico, moral e intelectual.¹²¹

Dentro do contexto das práticas voltadas à formação física, João Carlos Picolli afirma que a Educação Física no Rio Grande do Sul era inexistente até 1890, sendo

¹¹⁸ PRATES, Manuel Pacheco apud KORNDÖRFER, Ana Paula, op. cit., p.123.

¹¹⁹ KORNDÖRFER, Ana Paula, op. cit., p.125.

¹²⁰ Ibidem, p.128.

¹²¹ PRATES, Manuel Pacheco apud KORNDÖRFER, Ana Paula, op. cit.

incluída nos programas de ensino no ano de 1897.¹²² Ao analisar a tipologia dos exercícios adotados nas escolas primárias, ainda na década de 1910, Picolli observa que estes se resumiam em exercícios de equilíbrio, flexão, extensão, jogos com bola e demais atividades que exigissem habilidades motoras.

Ana Paula Korndörffer lembra que, além da ginástica, os exercícios militares faziam-se presentes no ensino gaúcho, incluídos desde o Programa do Ensino Primário Elementar e Complementar do ano de 1889. Além disso, o escotismo escolar também marcava sua presença, tanto que no Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior do ano de 1926, o então substituto de Protásio Alves, João Pio de Almeida, relata, entre outros pontos, a existência de um batalhão escolar de escoteiros com cerca de 65 alunos em sua composição.¹²³ Com relação aos exercícios militares, é importante ressaltar que, segundo Rosa Fátima de Souza, em sua pesquisa na qual aborda a militarização nas escolas paulistas, após a Primeira Guerra Mundial, esses exercícios entraram em decadência, mas o espírito presente neles manteve-se com o escotismo.¹²⁴

Como foi observado anteriormente, dentre os papéis relegados aos professores estava à função de ser um modelo, uma referência de conduta para os escolares. Korndörffer afirma que os governantes gaúchos também não deixaram de atribuir esse papel aos educadores. Ao exemplificar esse fato, traz palavras de João Abbot, Secretário do Interior e Exterior, que, no ano de 1898, afirmou que “os professores nas aulas públicas e colégios, os médicos nas suas visitas a domicílio, a imprensa etc. todos devem se encarregar de, por meio do ensino, da propaganda por vários modos, inculcar no espírito público essa primordial necessidade da existência”.¹²⁵

Korndörffer afirma que a importância do professor pode ser observada sob dois pontos, um como exemplo de conduta e outro como sendo o responsável por ministrar os conteúdos relacionados à higiene e à saúde. Dentre as exigências feitas aos candidatos ao magistério público, o Regulamento da Instrução Pública Primária de 1897 expunha que o candidato deveria comprovar sua aptidão física e provar que

¹²² KORNDÖRFFER, Ana Paula, op. cit., p.134.

¹²³ Ibidem, p.137.

¹²⁴ Ibidem, p.138.

¹²⁵ Ibidem, p.146.

era moralmente apto por meio de folha corrida fornecida pelas autoridades policiais. Além desses aspectos, era exigido aos professores o cumprimento de outras obrigações relacionadas, especialmente com a higiene, como, por exemplo, conservar as salas de aula e seus móveis em perfeito estado de asseio. Nesse sentido, Korndörffer destaca que “é interessante destacar que, assim, como os professores deveriam manter o asseio das salas e dos móveis, os alunos tinham como obrigação apresentarem-se limpos, obrigação esta estabelecida pelo Regimento Interno das Escolas Elementares de 1898”.¹²⁶

Naquilo que diz respeito aos conteúdos relacionados a questões de saúde e higiene, Korndörffer aponta que estes se concentravam no Programa de Ensino Elementar no qual estavam inclusos o estudo do corpo humano e suas funções, estudos relacionados à nutrição, estudo de elementos como a água e o ar e noções de higiene.¹²⁷ A partir da análise empreendida pela referida pesquisadora na documentação relacionada com as questões aqui referidas, fica evidente o importante papel relegado aos professores pelo governo republicano gaúcho. Nesse sentido enfatiza que

[...] além do exemplo de saúde física e moral que deveriam ser, eram responsáveis pelo ensino e pela disseminação de hábitos saudáveis e higiênicos através das disciplinas ministradas e, a partir de 1927, das preleções semanais que versariam sobre questões relativas à saúde e à moral.¹²⁸

Na perspectiva de Korndörffer, é possível afirmar que o então governo republicano do Rio Grande do Sul preocupou-se de maneira efetiva com a saúde dos escolares dos estabelecimentos públicos, preocupação que se desenvolveu em sintonia com as discussões ocorridas no âmbito nacional que buscava “disseminar hábitos higiênicos e saudáveis”:

Escolas higiênicas, atividades e exercícios físicos, proibições de castigos exemplo do professorado, disciplinas relacionadas à saúde e a higiene, inspeções extraordinárias e médicos sanitárias e preleções semanais foram os meios utilizados para melhorar não apenas a saúde e os hábitos da população escolar gaúcha entre os anos de 1893 e 1928, mas também para melhorar a saúde e os hábitos da população em geral.¹²⁹

¹²⁶ KORNDÖRFFER, Ana Paula, op. cit., p.148.

¹²⁷ Ibidem, p.151.

¹²⁸ STEPHANOU apud KORNDÖRFFER, p.155.

¹²⁹ KORNDÖRFFER, Ana Paula, op. cit., p.156.

Segundo Beatriz Weber, após Getulio Vargas assumir o governo gaúcho, desenvolveu-se uma modificação nas bases da organização da saúde estadual. Nesse momento de transição, Weber crê que ocorreu no estado gaúcho, por meio da ação de médicos e membros do PRR, uma absorção das práticas eugênicas, situação essa favorecida pelo fato de que tanto eugenistas quanto positivistas defendiam o “esclarecimento” da população. Tem-se, então, uma radicalização nas medidas adotadas, muito disso motivado pelo abandono do princípio da liberdade individual.¹³⁰

A partir dessa reorganização dos Serviços Públicos de Saúde no estado do Rio Grande do Sul, tem-se aquilo que Stephanou define como “uma ação profilática de maior fôlego”, levando a uma maior preocupação com o saneamento e a higiene, ocorrendo então uma maior ênfase na puericultura, na higiene escolar e na propaganda sanitária.¹³¹ Segundo a referida pesquisadora, ocorre então uma intensa militância de médicos higienistas gaúchos no campo da educação, em parte devido a já citada influência do positivismo. Alguns nomes como Raul Moreira, Poli Marcelino Espírito, Mario Total, Florêncio Ygartua, Raul Pilla, estiveram entre os mais destacados.

Outras afirmações apontam, segundo Stephanou, a tarefa que cabia à escola: a produção de grandes mudanças, tanto no plano individual quanto no coletivo. Segundo Poli Marcelino Espírito,

a escola é o local mais propício para promover a transformação. O ensino primário precisa ser vulgarizado [...]. Mas não apenas a ministração de conhecimentos das letras e das ciências. O capital humano precisa ser preservado das infecções que aniquilam o valor do homem, e para isso é ainda a escola o lugar melhor para infundir uma consciência sanitária, que será tanto mais habitual, quanto mais cedo for movida. De início, pois deve ser a escola um ambiente educativo por seus vários aspectos.¹³²

Na perspectiva de Florêncio Ygartua, cabia ao médico escolar a realização de uma obra completa, tanto no aspecto médico quanto no pedagógico, amparada por três pontos basilares: médico, higienista e pedagógico.¹³³ Outro aspecto enfatizado por Stephanou atenta para o fato de que a ação do médico escolar voltou-se tanto

¹³⁰ Ibidem, p.147.

¹³¹ STEPHANOU, Maria, op. cit., 1999, p.129.

¹³² ESPÍRITO apud STEPHANOU, Maria, op. cit., 1999, p. 170.

¹³³ STEPHANOU, Maria, op. cit., 1999, p. 181.

para a coletividade escolar quanto para a individualidade: “Alguns procedimentos permitem estabelecer essas distinções nos modos de realização do programa médico-escolar. Tecnologias específicas foram dirigidas ora ao conjunto dos escolares, ora a alguns poucos, ou a cada um, individualmente”.¹³⁴

Gradualmente, a ação médica escolar foi sendo estendida, ocorrendo uma ampliação dos saberes médicos nas práticas escolares, essa influenciada também por um aumento no reconhecimento do papel social da medicina:

[...] essa ampliação esteve intimamente ligada ao crescente reconhecimento social da medicina para além dos muros das escolas: o aprofundamento de uma cultura maniqueísta, obcecada em distinguir o normal do patológico, o limpo do sujo, o asseado do promíscuo, a instauração de uma nova ética fundada numa moral laicizada que destacou o dever público e individual para com o corpo, a saúde e a vida longa, ou ainda dentre outros processos de medicalização da vida cotidiana, a delegação de autoridade a medicina para reger e disciplinar comportamentos afetivos e sexuais. Ao médico, assim na escola, será confiada a missão de distinguir os alunos sadios dentre os doentes de todos os tipos, infundir nas crianças novos cuidados com o corpo e a saúde, vigiar-lhes e orientar a sexualidade e as relações de gênero.¹³⁵

Com o universo escolar devidamente ocupado pelos homens da medicina, coube aos demais participantes desse processo, em especial às enfermeiras e aos professores, a posição de subordinação com relação à figura do médico escolar.

Dentro das estratégias adotadas nas escolas gaúchas e que também ocorreram no restante do país, as inspeções médico-escolares ocuparam um lugar de grande importância, talvez pelo fato de serem elas as responsáveis por fornecerem aos médicos um retrato da realidade a ser enfrentada: “fundada no ato de examinar e exercer uma vigilância assídua, a inspeção constitui-se em um mecanismo disciplinar”.¹³⁶ Ao referir-se a inspeção médico-escolar, o Doutor Mario Totta afirmou que

[...] pela promiscuidade, pela vida em comum através longas horas de estudo e de recreio, a escola constitui um foco de contaminação contínua, de contágio incessante, e são freqüentes as moléstias que se transmitem dentro dos estabelecimentos de ensino [...]. E do inventário desses males, mormente quando se sabe que eles vão atuar sobre corpos em formação e de uma extrema receptividade e, o que mais é, dentro do meio onde deve

¹³⁴ Ibidem, p.181.

¹³⁵ Ibidem, p.182.

¹³⁶ STEPHANOU, Maria, op. cit., p.191.

sair o homem do futuro, é que exsurge, num resplendor magnífico de formosura e de previdência, a higiene escolar.¹³⁷

Segundo Stephanou, eram quatro os pontos capitais nas inspeções e para demonstrar tal fato utiliza a descrição fornecida pelo doutor Raul Moreira. Assim, de acordo com Moreira, em primeiro lugar, a vigilância dos locais e dos móveis escolares; em segundo plano, a profilaxia das doenças transmissíveis; em um terceiro momento, o exame individual de cada aluno e a elaboração de suas fichas; e no quarto momento, a educação sanitária de alunos e professores.¹³⁸

Em algumas instituições, como o Instituto Parobé, a inspeção escolar possibilitou a integração do médico no corpo docente da escola: “Assim, de certa forma também as visitas se transformaram em uma observação regular, meticulosa, colocando os escolares em situação de exame ininterrupto”.¹³⁹

No mesmo sentido, o ensino de higiene constituía-se em um outro pilar da saúde escolar, e três eram os pressupostos que orientavam tal medida: o início na idade infantil, para assim moldar a criança, tornar-se algo prático e em um ambiente higienizado e estar assentado na pedagogia, para instigar a adoção de hábitos saudáveis.¹⁴⁰ O conjunto de hábitos salutareos pode ser observado desde um grupo mais abrangente, como asseio individual e coletivo, postura, prática desportiva, higiene alimentar etc. Nesse sentido, na afirmação do Doutor Munhoz,

[...] a criança deverá entrar e sair limpa da escola, exercendo-se vigilância para que aprenda a se comportar nas várias fases do horário escolar. Durante as aulas a professora corrigirá atitudes irregulares nas carteiras e nos bancos, a fim de prevenir posições viciosas e conseqüentes defeitos físicos, no recreio regulará os jogos e exercícios de acordo com a capacidade física dos alunos, ensinará-os a se servirem dos aparelhos sanitários, evitará que façam sua merenda em local impróprio e com as mãos sujas, mastigando apressadamente os alimentos.¹⁴¹

Já outro aspecto atenta para questões mais específicas, levando em consideração aspectos da natureza física do ambiente escolar, como normas de engenharia, instalações sanitárias eficientes etc. Segundo o doutor Clark,

[...] um prédio escolar construído de acordo com os conhecimentos atuais de arquitetura e as exigências da higiene e da pedagogia exerce grande

¹³⁷ Ibidem, p. 191-2.

¹³⁸ MOREIRA, 1928, apud STEPHANOU, Maria, op. cit., 1999, p.194.

¹³⁹ STEPHANOU, Maria, op. cit., 1999 p. 196.

¹⁴⁰ Ibidem, p.239.

¹⁴¹ MUNHOZ, 1933, apud STEPHANOU, Maria, op. cit., 1999, p. 241.

influência sobre a alma das crianças, cujo poder de observação talvez seja mais agudo do que em qualquer outro período da vida, favorece a instituição de hábitos higiênicos em idade em que o meio, isto é, a limpeza, o gosto à ornamentação da classe, o aspecto sadio as vestes a alegria comunicativa das outras crianças, e, por fim, a delicadeza de maneiras das professoras talvez causem mais funda impressão do que o próprio ensino.¹⁴²

Além de estar no currículo formal, o ensino de higiene fazia-se presente em um conjunto de ações nas quais o objetivo era a produção de um estímulo na educação sanitária dos escolares como os pelotões de saúde, jornais, cantos sobre saúde, trabalhos sobre o tema entre outros.¹⁴³

Com esses poucos exemplos é possível constatar que o estado gaúcho, ao menos no que diz respeito às práticas aplicadas ao universo escolar apresentava-se em sintonia com o restante do país.

¹⁴² CLARK, 1931, apud STEPHANOU, Maria, op. cit., 1999, p.241.

¹⁴³ STEPHANOU, Maria, op. cit., 1999, p.244.

2 O ESTADO NOVO E A FORMAÇÃO DO NOVO BRASILEIRO

Neste momento, nossos esforços voltam-se para a análise de alguns aspectos que estão inseridos no contexto das políticas desenvolvidas pelo Estado Novo, período em que se concentra nossa pesquisa. Dentro das diversas características políticas e ideológicas que marcaram o regime de Vargas, priorizamos aspectos vinculados à formação do cidadão brasileiro, ou seja, a formação do homem do Estado Novo. Após esta primeira explanação, destacamos pontos referentes às políticas desenvolvidas com o objetivo de atingir a formação da infância e da juventude brasileira. Já na última parte deste capítulo, tentamos demonstrar como a escola e as práticas desenvolvidas nesse cenário colaboraram com os objetivos antes descritos. Entretanto, julgamos necessário iniciar o presente capítulo expondo de maneira breve alguns aspectos referentes à relação da ciência eugênica com o regime do Estado Novo.

A eugenia, por tratar-se de uma ciência que em muitos casos desenvolvia-se por meio de medidas enérgicas, sempre teve algumas afinidades eletivas com os regimes de caráter autoritário. Na opinião de René Gertz, “para viabilizar a implantação do controle sobre os corpos e as mentes da população, nada mais apropriado do que a abolição do Estado democrático de direito”.¹⁴⁴ Assim, o Estado Novo levou a cabo uma série de práticas que, ora de maneira mais radical e ostensiva e ora de maneira mais branda, trouxeram em seu bojo aspectos e traços da eugenia. Segundo Fabio Koifman, “todos os ramos do movimento eugênico encontraram lugar no Estado Novo”.¹⁴⁵ Nesse sentido, Nancy Stepan afirmou que “a complexidade do regime de Vargas encontrou seu par no movimento eugênico, em sua orientação científica, em sua ideologia racial, e em sua proposta de políticas sociais”.¹⁴⁶

Um dos pontos no qual podemos identificar a presença da eugenia nas práticas adotadas no período diz respeito a preocupações referentes a questões de ordem imigratória. Ainda no ano de 1930, após o início do governo provisório, Renato Kehl organizou a Comissão Brasileira de Eugenia que, dentre suas atividades, produziu um inquérito juntamente com Oliveira Vianna no qual eram

¹⁴⁴ GERTZ, René Ernani, op. cit., p.110.

¹⁴⁵ KOIFMAN, Fabio. *Estado Novo e eugenia*, 2005. Disponível em: www.anpuh.uepg.br/xxiii-simposio/anais/textos/FABIO%20KOIFMAN.pdf .

¹⁴⁶ STEPAN, 2004, apud KOIFMAN, Fabio, op. cit.

relacionados alguns problemas relativos à imigração no Brasil, a partir do ano de 1932. Nesse período, houve o declínio da imigração européia e o incremento da imigração asiática no país, fato que passou a preocupar os eugenistas, pois o incentivo aos imigrantes europeus, após a abolição da escravidão em 1888, significou um investimento no projeto de branqueamento racial do povo brasileiro. Porém, tal política de restrição, oficializada em 1934, foi retirada da constituição após o golpe de 1937.¹⁴⁷ Entretanto, Pietra Diwan afirma que, apesar disso, o comprometimento com a eugenia continuou sendo tratado como uma política de Estado¹⁴⁸. Logo, a presença do ideal eugênico esteve presente em outras áreas de ação.

A preocupação com o controle de casamentos foi, segundo Junia Sales Pereira, um dos pontos mais taxativos do programa eugenista então empreendido.¹⁴⁹ Segundo Gertz, ocorria em alguns setores da medicina brasileira a idéia de impor uma série de exames pré-nupciais de caráter compulsório.¹⁵⁰

Apesar de não obrigatórios, o Estado Novo, ao menos no Rio Grande do Sul, por meio do Departamento Estadual de Saúde, obrigou casas onde eram comercializadas alianças a não só notificar o DES a respeito dos compradores, como também repassar seus respectivos endereços, a fim de que o referido departamento convencesse o futuro casal a submeter-se a uma série de exames. Segundo o texto do DES, “Constatada alguma entidade mórbida que, a juízo dos médicos examinadores, incapacite o indivíduo, definitivamente para o matrimônio, a juízo da junta médica, será aconselhado com habilidade a se abster do casamento”¹⁵¹. No mesmo sentido, foi publicado o Decreto Lei 3.200, de 19 de abril de 1941, que dispunha sobre a organização e proteção à família. Um dos pontos ressaltados no referido decreto dizia respeito à regulamentação de casamentos entre colaterais do terceiro grau, desde que atestassem sanidade.¹⁵²

Os concursos de robustez infantil e robustez escolar foram “amplamente promovidos durante o período, no esteio da criação de tipos ideais que servissem de

¹⁴⁷ DIWAN, Pietra, op. cit., p.119.

¹⁴⁸ Ibidem.

¹⁴⁹ PEREIRA, Junia, Sales. *História da Pediatria no Brasil de final do século XIX a meados do século XX*. Tese de Doutorado – Faculdade de História. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. p.141.

¹⁵⁰ GERTZ, René Ernani, op. cit., p.111.

¹⁵¹ Ibidem, p. 112.

¹⁵² PEREIRA, Junia, Sales, op. cit., p. 141.

modelos para as mudanças eugênicas que os novos tempos anunciavam”.¹⁵³ Segundo Gertz, esses certames eram organizados anualmente e a presença de julgadores em aventais brancos lembrava as cenas ocorridas em exposições agropecuárias:

Os espécies humanóides lactentes considerados mais robustos pelos homens de avental branco eram premiados, não com uma medalha afixada na orelha esquerda como acontece atualmente nas exposições de animais, mas com uma caderneta de poupança da Caixa Federal. Dizia-se que nesses certames havia rigorosa seleção dos produtos e que eles eram necessários a eugenia da raça.¹⁵⁴

É evidente que realizar uma abordagem satisfatória a respeito da vinculação entre eugenia e Estado Novo necessita de um maior investimento. Entretanto, neste momento, nosso propósito foi apenas citar que o regime do Estado Novo desenvolveu uma relação com a eugenia, já que os pontos abordados e analisados a partir desse momento trazem de modos diversos a presença desse discurso.

2.1 O HOMEM NOVO

Segundo Maria Helena Capelato, o Estado Novo se constituiu em decorrência de uma política de massas que se foi definindo no Brasil a partir da Revolução de 1930 com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder.¹⁵⁵ Com uma forte crítica ao liberalismo, o Estado Novo propunha um Estado forte, centralizador, presente em todas as esferas da sociedade e com a marca de uma liderança carismática, de profundo apelo popular. Simon Scharzman mostrou que com o advento do regime do Estado Novo veio à tona um projeto que visava a integrar a nacionalidade brasileira como um todo, a fim de deter um “quadro desolador, de regionalismos desenfreados”, que estavam comprometendo a integridade nacional.¹⁵⁶ Assim, desenvolvem-se uma série de práticas enfatizando a constituição de uma nacionalidade coesa, integrada e por que não dizer homogeneizada, substituindo “a desordem generalizada” pela “ordem integral”.¹⁵⁷

¹⁵³ PEREIRA, Junia, Sales, op. cit., 2008, p. 144.

¹⁵⁴ GERTZ, René Ernani, op. cit., p.113.

¹⁵⁵ CAPELATO, Maria Helena, op. cit., 2003,p.109.

¹⁵⁶ SCHWARTZMAN, Simon (org.), *Estado novo, um auto-retrato*: Arquivo Gustavo Capanema. Brasília (DF): UnB, 1982.p.21.

¹⁵⁷ *Ibidem*, p.43.

Os aspectos que compõem as características políticas e ideológicas do regime de Vargas são assuntos largamente discutidos em nossa historiografia e que suscitam uma série de debates. Neste momento, não é nossa intenção realizarmos uma incursão nesse tipo de discussão. Nossa proposta é a de fazer algumas observações acerca de um dos pontos presentes nas práticas do Estado Novo, especificamente, a necessidade e a preocupação estado-novista em formar um cidadão brasileiro devidamente integrado no regime, ou seja, um cidadão ideal. Para tentarmos atingir o pretendido objetivo, abordaremos aspectos que, se não esgotam a questão, ao menos nos ajudam a elucidar parte do problema.

Oliveira Vianna, um dos ideólogos que vieram a influenciar o Estado Novo, expôs que, ao contrário do Estado liberal, no qual o indivíduo possuía um espírito individualista acirrado, o Estado moderno exigia a formação de um cidadão voltado à coletividade, ao grupo, a nação.¹⁵⁸ Assim, cada cidadão é “convidado a dar a sua vida, verter seu sangue para a salvação do corpo maior da pátria, se necessário”.¹⁵⁹ Tratava-se de formar o cidadão brasileiro, enquadrar o mesmo nas práticas desenvolvidas pelo regime e inculcar nesse cidadão a noção de que ele é uma parte de um todo, fazendo com que este não só perceba, mas se sinta na obrigação de cooperar com a nação. Este era um claro objetivo de Vargas e das cabeças pensantes que o cercavam.

O regime estado-novista, ao menos em seu discurso, buscava uma “humanização” do Estado: “O Estado Brasileiro existe para o homem, objeto último de suas cogitações. Ele é um meio de organização nacional é a expressão jurídica e política de um povo que finalmente encontrou a si próprio”.¹⁶⁰ Por meio daquilo que era definido como “uma filosofia integral”, o Estado Novo integraria e dirigiria a nação de forma segura para um fim pré-estabelecido. Para Alcir Lenharo, a Nação é apresentada como uma dimensão orgânica da sociedade:

A nação, por exemplo, é associada a uma totalidade orgânica à imagem do corpo uno, indivisível e harmonioso; o Estado também acompanha essa descrição, suas partes funcionem como órgãos de um corpo tecnicamente integrado, o território nacional, por sua vez, é apresentado como um corpo que cresce, expande, amadurece; as classes sociais mais parecem órgãos necessários uns aos outros para que funcionem homoganeamente, sem conflitos; o governante, por sua vez é descrito como uma cabeça dirigente

¹⁵⁸ VIANNA, Oliveira. *Ensaio Inéditos/Oliveira Vianna*. Campinas: UNICAMP, 1991. p.373.

¹⁵⁹ *Cultura Política*, ano I nº1, 1941. Rio de Janeiro, Dezembro de 1941.

¹⁶⁰ *Ibidem*.

e, como tal não se cogita em conflituação entre a cabeça e o resto do corpo, imagem da sociedade.¹⁶¹

Dessa maneira, coube ao Estado, por meio de diversas práticas e artifícios, buscar a formação desse corpo, tanto do corpo maior, ou seja, da sociedade em sua totalidade, quanto de cada parte dela, o cidadão o qual deveria ser devidamente moldado. O corpo aparece enfatizado durante, e especialmente no final dos anos 1930, voltando-se para ele as preocupações de médicos, educadores, engenheiros, professores e de instituições, como o exército e a escola: “De repente, toma-se consciência de que repensar a sociedade para transformá-la passava necessariamente pelo trato do corpo como recurso de se alcançar toda a integridade do ser humano”.¹⁶² Na perspectiva de Lenharo, não se trata de mera coincidência o aparecimento de diversas publicações focadas na saúde do corpo e na educação física, sobretudo se levarmos em consideração a ênfase dada à educação física no período do Estado Novo, fato abordado posteriormente, no terceiro capítulo deste trabalho.

O corpo do cidadão, no regime estado-novista, tem seu preparo voltado para o trabalho, para a constituição física e mental do trabalhador. O Estado Novo dá um novo encaminhamento para essa questão. Além de uma política que regulamenta o trabalho, ocorre também uma redefinição e uma valorização da figura do trabalhador.¹⁶³ Na perspectiva de Ângela de Castro Gomes, o Estado volta-se para uma política que visa a amparar o homem brasileiro: “o que significa basicamente o reconhecimento de que a civilização e o progresso são um produto do trabalho”.¹⁶⁴ O trabalho é reconhecido como um valor, um bem, tanto que o não- trabalho recebe as vestes de crime:

Encarado sob o seu prisma humanista, cristão o trabalho possui uma dignidade e um valor específicos. É um ato criador, que redundando em alegria espiritual, diante da plenitude da coisa criada. No trabalho assim é que o homem se eleva, pela sua liberdade plena de criar valores e de realizar entre os homens, na sociedade, a sua missão de ser homem, isto é de ser homem completo.¹⁶⁵

¹⁶¹ LENHARO, Alcir, op. cit., p.17.

¹⁶² Ibidem, p.75.

¹⁶³ GOMES, Ângela Castro, op. cit., 1982, p.151.

¹⁶⁴ Ibidem, p.154-5.

¹⁶⁵ *Cultura Política*, ano III, nº34, 1943.

Ainda segundo Gomes, a década de 1930 é inaugurada sob o legado do combate às mazelas do país por meio de uma ação contra a pobreza. Logo, segundo observa a autora, especialmente durante os anos de 1937 a 1945, pode-se detectar toda uma política que desejava a organização do mercado de trabalho, com uma legislação, uma previdência, a presença de sindicatos e uma justiça do trabalho. Esses aspectos compunham “toda uma estratégia político-ideológica de combate à pobreza, que estaria centrada justamente na promoção do valor do trabalho”. De acordo com Gomes, “promover o homem brasileiro, defender o desenvolvimento econômico e a paz social do país eram objetivos que se unificavam em uma mesma e grande meta: transformar o homem em cidadão/trabalhador, responsável por sua riqueza individual e também pela riqueza do conjunto da nação”.¹⁶⁶

O Estado Novo percebia a importância de se destacar o trabalho como um ato que vinha dignificar o homem, integrando o mesmo à sociedade. Era esse, segundo a ótica de Ângela Castro Gomes, o grande esforço desse novo Estado Nacional que enfrentava essa questão não unicamente pela via dos operários, mas sim como um problema de todas as classes “já que são trabalhadores todos aqueles que produziam, que colaboravam com o valor social de seu trabalho”.¹⁶⁷ Dessa maneira, segundo a historiadora, para o Estado Nacional resolver a questão social, era necessária a inclusão da totalidade de problemas econômicos e sociais que se vinculavam ao bem-estar do povo, pois trabalhar não era apenas garantir o sustento, mas, sobretudo, servir à pátria.¹⁶⁸

O fato de o Estado Novo, como referido, não centrar a questão do trabalho apenas no operariado não significou que o regime não viesse a reconhecer as lutas de classes. Segundo Alcir Lenharo, o regime estado-novista levou a sério a luta entre as classes bem como as possibilidades dos operários nesse “jogo”. Na perspectiva de Lenharo, tanto as estratégias jurídicas de aliciamento, quanto a proposta corporativista de sindicalização levam a uma política que visava ao controle da parcela operária da população e à reestruturação da mesma a partir de uma orientação “imprimida pelo poder”. Definida por Lenharo como “a menina dos olhos”

¹⁶⁶ GOMES, Ângela Castro. “Ideologia e Trabalho no Estado Novo”. In: PANDOLFI, Dulce (org.). *REPENSANDO o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. p.55.

¹⁶⁷ GOMES, Ângela Castro; OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta, op. cit., 1982, p.155.

¹⁶⁸ GOMES, Ângela Castro, op. cit., 1999, p.55.

do regime, o domínio da classe operária era algo extremamente fundamental, pois, sem o mesmo, ficava impossível cimentar as bases da nova sociedade e do novo Estado interligados”.¹⁶⁹

Ainda utilizando as afirmações de Alcir Lenharo, é grande o número e a qualidade de textos produzidos pelo regime que “explicitavam o intento fulcral da política do Estado Novo: a despolitização da sociedade e, em particular, da classe operária”. Textos que, segundo o historiador, acompanhados da repressão, tornam possível a leitura do conjunto de mudanças que eram cobiçadas em que o controle dos trabalhadores apresentava-se como uma necessidade essencial:

Fugindo à luta de classes, a nossa organização sindical tem sido um instrumento de harmonia e de cooperação entre o capital e o trabalho. Não se adstringiu um sindicalismo puramente operário que conduzira certamente à luta contra o patrão, como aconteceu entre outros povos [...]. Como se verifica há uma simbiose perfeita: existe um entrosamento eficaz que permite ao novo Estado Brasileiro um ambiente de tranqüilidade social em que as forças produtivas se movimentam harmonicamente no sentido do progresso, que é o objetivo de maior alcance. Nenhum interesse, individual supera o interesse coletivo nenhuma classe obterá, privilégios sobre outra.¹⁷⁰

No intuito de enquadrar esses trabalhadores, o Estado oferecia seus benefícios que, na interpretação de Lenharo, atuavam como “armadilhas” envolvendo e enquadrando as classes sociais. Como exemplo disso, podemos citar a carteira profissional. Tal documento teve sua introdução a partir de sucessivos decretos tornando-se a identificação oficial do trabalhador, sem o qual o mesmo não teria direito a suas “regalias’ trabalhistas”. Maria Helena Capelato expõe que “era considerado cidadão quem trabalhava, e a carteira de trabalho assinada era o documento de identidade mais importante”.¹⁷¹ Ao tecer comentário a respeito dessa questão, Lenharo faz uso de uma afirmação feita por Paulo Poppe, funcionário do governo, autor de um boletim do Ministério do Trabalho Indústria e Comércio de junho de 1937, no qual afirma que “o uso da carteira não respeitava a divisão entre a vida civil e a vida profissional do trabalhador, o patrão, ao anotar a data de dispensa do trabalhador, também considerava sobre sua conduta e aptidões físicas”.¹⁷²

¹⁶⁹ LENHARO, Alcir, op. cit., p.22-3.

¹⁷⁰ Ibidem, p.23.

¹⁷¹ CAPELATO, Maria Helena, op. cit., 2003, p.122.

¹⁷² LENHARO, Alcir, op. cit., p.26.

Para enfrentar e resolver a gama de questões que envolviam a construção desse “homem novo”, o regime de Vargas e seu aparelho burocrático contou com a participação de setores empresariais.¹⁷³ Exemplo disso foi o Instituto de Organização Racional do Trabalho. Organizado desde os anos 30, o IDORT realizava pesquisas que “vinham demonstrando, cientificamente, as precárias condições de vida dos trabalhadores brasileiros e seus desdobramentos para uma melhor produtividade do trabalho, ou seja, para o desenvolvimento industrial do país”.¹⁷⁴

Pesquisas e conclusões como essas levaram, por parte do governo, à adoção de medidas como o Serviço de Subsistência, que, além de oferecer mercadorias a baixo do preço às famílias trabalhadoras, levava a pretendida ação educativa para além da fábrica, chegando até as casas dos operários: “Assim segundo os termos da propaganda estado-novista, Vargas estaria fazendo do Brasil ‘um lar imenso’, e do Estado um ‘Estado Previdência’”.¹⁷⁵ Na perspectiva de Gomes, a implantação de políticas como a acima referida era uma questão de extrema relevância para o Estado, pois levava à promoção de uma tranqüilidade coletiva e de uma sensação de amparo à família: “Essa era a base econômica e moral do homem, seu meio específico de vida”.¹⁷⁶ Ângela Castro Gomes sintetiza essa idéia dizendo que:

[...]se o Estado voltava-se para o homem, era pela família que ele o atingia mais profunda e rapidamente. Dessa forma, era pela família que o Estado chegava ao homem e este chegava ao Estado. Ela era a ‘célula política primária’ o *leitmotiv* do esforço produtivo dos indivíduos [...]. A preocupação com a família era, portanto, uma questão central a proteção do homem brasileiro e ao próprio progresso material e moral do país.¹⁷⁷

Na ótica de Capelato, a relação entre trabalhadores e governo era um tanto complexa, gerando diversas controvérsias entre os intérpretes do período: “Para alguns autores, a atuação de Vargas foi benéfica para os trabalhadores, mas outros salientaram o caráter autoritário dessa política que resultou na impossibilidade de atuação independente desse setor social”.¹⁷⁸ Para a autora, os dois lados devem ser levados em conta, atentando para o fato de que, com o reconhecimento dos

¹⁷³ GOMES, Ângela Castro, op. cit., 1999, p.61.

¹⁷⁴ Ibidem, p.62.

¹⁷⁵ Ibidem, p.63.

¹⁷⁶ Ibidem, p. 63.

¹⁷⁷ Ibidem, p. 63.

¹⁷⁸ CAPELATO, Maria Helena, op. cit., 2003, p.120.

trabalhadores como sujeitos históricos e “cidadãos ativos”, a dignidade do trabalhador e sua auto-imagem foram impactadas positivamente. Entretanto, como a mesma destaca, as políticas empreendidas nesse sentido originaram-se do alto, sem a participação ativa dos interessados, representando uma forma de controle social eficaz, pois recorreu ao imaginário, um terreno fértil entre a classe trabalhadora.¹⁷⁹

Como a política empreendida por Vargas tinha como um dos focos principais a construção do progresso dentro da ordem, diversas foram as iniciativas e estratégias para legitimar o regime, utilizando-se desde a propaganda até a repressão à oposição. Os meios de comunicação sem liberdade de expressão tinham a tarefa de exaltar a figura de Vargas, não só enaltecendo o mesmo como o conciliador e protetor dos oprimidos, mas também enaltecendo as realizações do governo no terreno econômico, na legislação social e na organização do Estado como um todo.¹⁸⁰

Ângela Castro Gomes afirma que dentro daquilo que é entendido como “sociedade de massas”, governos e suas máquinas bem aparelhadas utilizam-se dos avanços tecnológicos nos meios de comunicação e no que define como “crença no potencial disruptivo de uma moderna sociedade de massas”, operaram diversas iniciativas contemplando políticas de comunicação. De Roosevelt a Hitler, governos e regimes fizeram uso dos mais modernos veículos e técnicas de comunicação. Dessa maneira, a propaganda ganha, portanto, a dimensão de um discurso político capaz de extravasar os restritos círculos de elite e atingir um público mais amplo, para o que era essencial o recurso a uma linguagem centrada em imagens, símbolos e mitos.¹⁸¹

Segundo a autora, a preocupação com a propaganda já fazia parte do pensamento de Vargas e de seus intelectuais antes mesmo do golpe de 1937. A partir de 1930, já é perceptível a preocupação do Estado com a necessidade de se dedicar à formação da população em um sentido amplo. De acordo com Lucia Lippi Oliveira, ainda em 1931, Vargas cria o Departamento Oficial de Propaganda, em

¹⁷⁹ CAPELATO, Maria Helena, op. cit., 2003, p.121.

¹⁸⁰ Ibidem, p.118.

¹⁸¹ GOMES, Ângela de Castro. “Propaganda Política, construção do tempo e do mito Vargas: o calendário de 1940”. In: BASTOS, Elide Rugai et alli. *Intelectuais : sociedade e política, Brasil-França*. São Paulo: Cortez, 2003.p.114.

1934, o Departamento Nacional de Propaganda e Difusão Cultural, e, finalmente, em 1939, o Departamento de Imprensa e Propaganda.¹⁸²

Entretanto, Ângela Gomes afirma que apesar desse sólido antecedente, é somente após novembro de 37 que “as iniciativas nessa área ganham um ar de articulação, intensidade e aperfeiçoamento ainda desconhecidos no país”.¹⁸³ Tal afirmação é justificada, ao observar que, após o golpe, o Departamento de Propaganda e Difusão Cultural intensifica suas atividades, sendo no início de 1938 transformado em Departamento Nacional de Propaganda. Sob direção de Lourival Fontes, conhecido por simpatizar com o fascismo, o DNP ampliou sua ação para todas as áreas daquilo que então se definia como “educação nacional”.

Lourival Fontes à frente do DNP e depois do DIP foi, segundo palavras de Carlos Lacerda, o responsável por criar o mito Vargas: “No DIP, ele mobilizou toda a *inteligensia* brasileira para escrever sobre Getulio Vargas”¹⁸⁴. Para Lucia Lippi Oliveira, tamanha foi a importância de Fontes nesse sentido que o mesmo passou a ser chamado de o “Goebbels tupiniquim”.¹⁸⁵

A nacionalização era, sem dúvida nenhuma, o grande tema a dominar as medidas impostas pelo Estado Novo no campo da cultura. Logo, integrar o país pela língua, pela educação, pelo comércio, pelas estradas e pela propaganda governamental era uma necessidade. Para Capelato, a propaganda além de destacar a figura do líder também trazia em seu bojo a preocupação em relacioná-lo com a massa, denotando a necessidade de se formar uma identidade nacional que pertencesse à coletividade.¹⁸⁶ Lucia Lippi Oliveira mostrou que a figura de Vargas encarnava o espírito de cordialidade, representando a mentalidade política brasileira: “A relação direta entre governantes e povo, a pessoalização do mando, configura uma das dimensões do mito Vargas, representado, pela figura de pai.”¹⁸⁷

Na construção da mítica figura de Vargas, inúmeras foram as medidas adotadas, como edição de livros, cartilhas, promoção de concursos de monografias

¹⁸² OLIVEIRA, Lucia Lippi. “O intelectual do DIP: Lourival Fontes e o Estado Novo”. In: BONEMY, Helena (org.). *CONSTELAÇÃO Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, Bragança Paulista(SP): Universidade São Francisco, 2001.p.37.

¹⁸³ GOMES, Ângela Castro, op. cit., 1999, p.61.

¹⁸⁴ OLIVEIRA, Lucia Lippi, op. cit., p.37.

¹⁸⁵ OLIVEIRA, Lucia Lippi, op. cit., 2001, p.37.

¹⁸⁶ CAPELATO, Maria Helena, op. cit., 2003, p.124.

¹⁸⁷ OLIVEIRA, Lucia Lippi, op. cit., 2001, p.43.

sobre o líder do regime, cerimônias grandiosas no Dia do Trabalho e no aniversário de Vargas, entre outras. Segundo Lucia Lippi Oliveira

[...] a construção do mito Vargas pode ser explorada por vários caminhos, inclusive pela publicação de biografias tais como *O menino de São Borja*, um livrinho de 80 páginas lançado em 1939 pelo DNP antecessor do DIP. De autoria fictícia de uma tal Tia Olga, o livro narra para crianças a biografia de Getúlio desde o nascimento até seu ápice, ou seja, a instalação do Estado Novo, mostrando sempre qualidade excepcionais.¹⁸⁸

Segundo a mesma historiadora, tais medidas como essa aproximavam a figura de Vargas à cena doméstica, transformando-o no pai do povo, o chefe da grande família de brasileiros.

Alcir Lenharo destaca que o Estado Novo municiou-se por meio de uma burocratização da intelectualidade como o objetivo de: “efetivar a centralização do poder simbólico, um esforço conjunto de homogeneização dos discursos do poder, particularmente o ideológico”. Conseqüentemente, o Estado cercou-se de um grupo selecionando de teóricos que juntamente com Vargas formularam a “verdade doutrinária” do regime:

Esses intelectuais agiam como autênticos mediadores simbólicos entre o Estado e o social, tratavam-no de modo a decompô-lo em partes iguais e harmônicas, confeccionando, a partir dessa operação, um todo único e compreensível. Fundamentalmente, deslocavam o real do plano do abstrato para o sensível, convertendo a sua intelecção numa operação visualmente agradável, colorida, sonora emotiva sentida, espetacular.¹⁸⁹

Ainda de acordo com Lenharo, os discursos de Vargas traziam elementos que perseguiram uma construção da imagem do que se define como “Nação em movimento: ela é lida particularmente pela sua exterioridade geográfica e pela revisitação ao Eldorado do passado colonial”.¹⁹⁰

O retorno ao passado como fonte de nacionalidade é o objeto principal discutido por Ângela Castro Gomes em artigo denominado “*A cultura histórica do Estado Novo*”. Ao fazer uso de artigos veiculados na revista *Cultura Política*, Gomes demonstra que, ao retomar aspectos históricos do Brasil, o regime varguista tentava encontrar essa nacionalidade perdida:

¹⁸⁸ OLIVEIRA, Lucia Lippi, op. cit., 2001, p. 43.

¹⁸⁹ LENHARO, Alcir, op. cit., p.54.

¹⁹⁰ Ibidem, p.54.

O espírito Nacional de um país podia muito bem ser encontrado /criado a idéia é sempre plena desta ambigüidade constitutiva nos “costumes da tradição, da religião, da raça, da língua e da memória do passado do povo”. O acordo entre ordem política e social, o equilíbrio entre forças dirigentes e dirigidas que o Estado Novo produzia, advinha fundamentalmente desta adequação cultural profunda, causa e produto de sua legitimidade. Toda a política do pós-37 era uma reação ao materialismo anterior, que segundo os editoriais, romantizava o futuro hipervalorizava o presente e condenava o passado.¹⁹¹

Dessa maneira, como afirma Gomes, o equívoco das elites brasileiras em tratar de maneira errônea o passado nacional estava sendo reparado pelo Estado Novo. Juntamente com a produção desse discurso, observa-se uma série de medidas que evocavam o passado da nação. Dentre elas, a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 9 de abril de 1942, que destacava o ensino de História do Brasil, a criação de Institutos Históricos e Geográficos por todo o país, bem como medidas como comemorações de datas históricas entre outras.¹⁹²

Cultura e arte foram dois pilares basilares naquilo que tange à orientação da população durante os anos de Estado Novo, já que “a cultura foi entendida como suporte da política e nessa perspectiva, cultura, política e propaganda se mesclaram”.¹⁹³ Logo, toda a produção artística do período esteve sob controle do regime, sintonizando com a ideologia vigente e nas mãos de Gustavo Capanema. Ministro da Educação entre os anos de 1934 e 1945, Capanema foi responsável por orientar toda a política cultural do período. Capelato observa que o governo considerava importante a intervenção estatal na cultura, entendida como fator de unidade nacional. Assim, coube ao artista no Estado Novo a função de socializador, em nível nacional, e de unificador, em nível internacional: “O cinema, o teatro, a música as artes plásticas foram valorizados durante o Estado Novo, mas não da mesma ou com igual intensidade”. Segundo Lia Calabre: “Desde os primeiros tempos no poder, Getúlio Vargas demonstrou preocupação especial com as atividades culturais, principalmente com aquelas ligadas às classes populares ou ao grande público”.¹⁹⁴

¹⁹¹ GOMES, Ângela Castro de. “A Cultura Histórica do Estado Novo”. *Projeto História*. n.16. São Paulo: PUCSP, 1998. p.127.

¹⁹² Ibidem, p.132.

¹⁹³ Ibidem, p.125.

¹⁹⁴ CALABRE, Lia. *Políticas públicas culturais de 1924 a 1945: o rádio em destaque*. Disponível em: www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/346.pdf, 2003.

Dentro desse quadro, o rádio recebeu destaque especial e assim como os demais aspectos da cultura, esteve sob a supervisão do DIP, mais precisamente da Divisão de Radio. Segundo Calabre,

[...] as tarefas da competência da Divisão de Rádio podem ser inicialmente distribuídas em dois campos específicos: um de alcance externo e outro, interno. No campo externo, o objetivo principal era incentivar as relações comerciais com países estrangeiros. A divisão era responsável pela produção de um programa em idioma estrangeiro, contendo números musicais e crônicas que exaltassem as belezas e os potenciais naturais brasileiros, a descrição das cidades, as condições climáticas e informações sobre práticas culturais das diversas regiões do país. Os horários de transmissão eram determinados por acordos internacionais de transmissão radiofônica. No campo das atividades internas, as atribuições tinham um caráter múltiplo. Um princípio básico a ser cumprido por todas as divisões era o reforço e valorização do sentimento nacional. Era obrigação da Divisão de Rádio fixar a atenção e aprofundar o conhecimento geral das atividades brasileiras em todos os domínios do conhecimento humano.¹⁹⁵

Alcir Lenharo declara que o rádio tornava possível “uma encenação de caráter simbólico e envolvente, estratégias de ilusão participativa e de criação de uma imaginação homogênea de comunidade nacional”.¹⁹⁶ Nessa perspectiva, o importante não era exatamente aquilo que era transmitido, e sim como era transmitido.

A preponderância desse veículo deve-se à presença do mesmo no cotidiano da população: “Vargas, quando se referia ao rádio, apontava para a sua importância enquanto meio de educação cívica ao mesmo tempo em que informador das diretrizes do governo e do alcance de suas medidas”.¹⁹⁷ No ano de 1934, Vargas cria um programa oficial, primeiro chamado “Voz do Brasil” e depois “A hora do Brasil”, no qual era transmitida uma programação centrada nas realizações políticas de seu governo.

Toda a propaganda do regime estado-novista, segundo Lenharo, explora “exaustivamente um dado clima de religiosidade constitutivo das relações entre chefe e comandados”. Nesse contexto, “a pessoa de Getúlio encampa o acontecer histórico como a personagem única que serve de guia para o país. Ele é o líder capaz de detectar e afastar os inimigos e criar o Estado Novo”.¹⁹⁸

¹⁹⁵ CALABRE, Lia, op. cit., 2003.

¹⁹⁶ LENHARO, Alcir, op. cit., p.40.

¹⁹⁷ Ibidem, p.41.

¹⁹⁸ Ibidem, p.43.

2.2 FORMAR A INFÂNCIA E A JUVENTUDE

No item anterior, analisamos alguns aspectos vinculados à necessidade do regime estado-novista em formar o cidadão brasileiro, em integrar o mesmo à ideologia então vigente. Nossa proposta, neste momento, é voltar nosso foco para a análise de algumas medidas que tinham como objetivo a formação e a integração da criança, e, posteriormente, do jovem brasileiro, no regime do Estado Novo. Podemos perceber que boa parte das medidas assinaladas tem, assim como as descritas na parte inicial deste capítulo, traços do discurso eugênico.

Naquilo que tange a aspectos referentes a ações que visavam a atingir a infância, nos apoiamos, principalmente, nos trabalhos de Davi Ferreira de Paula e de André Ricardo Pereira. O primeiro tem como foco principal a experiência desenvolvida em parques infantis na cidade de São Paulo, durante o período abordado. Já o trabalho de Pereira tem sua atenção voltada para ações desenvolvidas pelo Departamento Nacional da Criança, órgão criado durante o regime estado-novista, que tinha como meta o desenvolvimento de medidas voltadas à idade infantil.

Com relação a ações que visavam a atingir a juventude brasileira, utilizamos a obra de José Silvério Baia Horta, *O hino o sermão e a ordem do dia*, especialmente o capítulo em que é abordado o projeto de organização nacional da juventude. Além de Horta, recorreremos a alguns artigos veiculados na revista *Cultura Política* nas quais o jovem é o assunto abordado.

É óbvio que não temos a pretensão de esgotar e abranger todos os pontos referentes às questões acima referidas. O que tentamos realizar é, de alguma maneira, a partir de alguns exemplos, compreender as propostas e os objetivos do regime varguista para com a infância e a juventude.

Segundo David Ferreira de Paula, o Estado Novo projetou fins políticos sobre a infância a fim de compatibilizá-la com o roteiro de formação nacional.¹⁹⁹ Isso nos permite afirmar, com certa segurança, que, assim como para os eugenistas dos primeiros decênios do século XX, a intelectualidade que cercava Vargas também observou a criança como uma “massa facilmente moldável”, pois, nessa ótica,

¹⁹⁹ PAULA, David Ferreira de. “O treinamento da criança pobre no Estado Novo: A experiência do Parque infantil na cidade de São Paulo”. *Pós História Assis-SP*. v. 5, 1993, p.171.

formar a criança era muito mais fácil do que modificar um adulto. Segundo palavras de David Ferreira de Paula, “A industrialização reacendeu a esperança de se romper os laços que atavam o país as nações ‘desenvolvidas’ e esse ato de independência passava pela afirmação da nacionalidade brasileira revisitada no passado e confirmada na redenção do ‘homem brasileiro’ já em seus primórdios: a infância”.²⁰⁰

Na realidade, a preocupação do regime em formar a criança tinha início antes do nascimento da mesma. Por meio de medidas de puericultura, o Estado Novo investiu no cuidado às gestantes, diminuindo assim os riscos e eventuais problemas para com os recém-nascidos. Segundo Pereira, foi durante os anos de Estado Novo que foi instituído o primeiro programa estatal de proteção à maternidade, à infância e à adolescência posto em prática no Brasil.²⁰¹ O referido programa se desenvolvia por meio da atuação do Departamento Nacional da Criança (Dncr), órgão vinculado ao então Ministério da Educação e Saúde (MES).

Criado no ano de 1939, o DNCr desenvolvia suas ações por meio de uma série de “equipamentos públicos”, principalmente os então denominados Postos de Puericultura, “onde todas as mães (e não só as pobres) deveriam receber orientação médica desde o início da gravidez, seguindo-se o acompanhamento da criança até a fase escolar.”²⁰² Um dos pontos que chama a atenção na constituição do referido Departamento diz respeito à sua organização, pois essa dependia da ação de setores da sociedade. Na medida em que os estabelecimentos, como os citados postos, tinham a sua construção a cargo da iniciativa local, cabia ao DNCr as orientações técnicas e eventuais subsídios financeiros. Logo, médicos, professores, autoridades, elites locais e grupos como o clero eram chamados a contribuir com as iniciativas do Departamento.²⁰³ De acordo com Pereira, os médicos a serviço do DNCr recebiam preparo técnico insuficiente e, sobretudo, o seu caráter altruísta era enfatizado: “sua presença, mesmo quando não dispusesse de recursos sofisticados de diagnóstico, seria suficiente para garantir a prevenção da doença e da má formação corpórea e intelectual”.²⁰⁴

²⁰⁰ PAULA, David Ferreira de, op. cit., p.174.

²⁰¹ PEREIRA, André Ricardo. “A criança no Estado Novo: Uma leitura na longa duração”. *Revista Brasileira de História*. v.19, n.38. São Paulo: ANPUH, 1999.p.165-6.

²⁰² PEREIRA, André Ricardo, op. cit., 1999 ,p.170.

²⁰³ Ibidem.

²⁰⁴ Ibidem, p.171.

Já as professoras deveriam ter acesso ao estudo da puericultura, tanto em tratados como em publicações do próprio Departamento. Assim, repassariam seus conhecimentos aos alunos, sendo a escola o ambiente em que sua ação se propagaria. A terceira figura enfatizada pelo estudo de Pereira foram os prefeitos municipais, percebidos como figuras estratégicas nas ações dos médicos puericultores do MES. Muito disso deve-se ao fato de que, com a ascensão burocrática das ações do MES, muitas autoridades estaduais negaram-se a aceitar orientações propostas a partir da capital federal, fazendo com que o MES recorre-se diretamente aos municípios. Além disso, por meio da ação dos prefeitos, as elites locais envolver-se-iam por meio da Junta Municipal da Infância.

No contexto acima descrito, a figura da mulher, da senhora da sociedade, recebeu destaque especial, principalmente com o advento da Legião Brasileira de Assistência, no ano de 1942. Segundo André Ricardo Pereira,

[...] preservar a saúde da criança pela manutenção da estabilidade de sua família implicava na constituição de meios que executassem esta dupla tarefa, promovendo ao mesmo tempo a integração social. Para tanto, os meios físicos deveriam propiciar a assistência material – atendimento médico, distribuição de alimentos etc. – e moral educação das mães e das crianças-orientadas pelo Estado e contando com a participação de quem já tinha tais problemas resolvidos.²⁰⁵

Naquilo que diz respeito à ação da LBA, Pereira expõe que desde seu início, a Legião Brasileira de Assistência desenvolvera uma série de ações com o DNCr. Porém, conforme o mesmo chama atenção, “o projeto da LBA seguia um caminho próprio, devido à sua vinculação política com a primeira dama e uma noção mais tradicional de assistencialismo dirigido aos pobres”.²⁰⁶

No seu campo de atuação, o DNCr foi responsável por medidas como as Gotas de Leite, cuja função era a distribuição de leite entre mães necessitadas, e as Missões da Infância Feliz, que distribuía alimentação balanceada às crianças pobres, juntamente com orientações a suas mães. A figura da mãe recebia um olhar especial por parte do referido departamento. Porém, não era apenas a figura materna a única a receber a atenção. Como foi referido, a estabilidade da família era um dos focos do DNCr. Nesse sentido Pereira diz que

²⁰⁵ PEREIRA, André Ricardo, op. cit., 1999, p.177.

²⁰⁶ Ibidem.

[...] suponha-se que manter a estabilidade da família significava suprir suas deficiências e estimular sentimentos e hábitos que valorizassem o grupo como referência básica da identidade social. Neste caso, o indivíduo deveria ser educado para ver na família, nos amigos, na vizinhança, na pátria, que seria a família estendida, a sua razão de ser.²⁰⁷

Com relação à família, Batista de *Melo*, juiz do estado de Minas Gerais, responsável por um artigo veiculado na revista *Cultura Política* de setembro de 1941, afirmou que

[...] de toda a legislação do Estado Novo, nenhuma se avantajava a esta na consolidação da nossa grandeza etnográfica. A reconstrução étnica e jurídica da família nacional é um postulado de fé, um anseio de ordem e de perpetuidade da nossa Pátria, é, em última análise, uma exigência do regime, cooperando com a sociedade para que a família seja de fato uma unidade orgânica capaz de preencher os seus elevados fins.²⁰⁸

A família recebia olhares diferenciados por parte do DNCr, a partir de suas realidades tanto econômica quanto geográfica: “A perspectiva que se tinha da vida familiar no campo era a de equilíbrio e imutabilidade, onde o Estado deveria apenas interferir em questões como saneamento e educação básica”.²⁰⁹ Já a família da cidade era percebida como três grupos distintos: o operariado, que estava sob a proteção da legislação do Ministério do Trabalho, os pobres e a classe média e alta: “O Departamento via os problemas maternais da operária como de responsabilidade do MTIC. No máximo, fazia sugestões como a de que se estabelecesse o seguro-maternidade”.²¹⁰

O lar da família pobre era visto com um lar sem estrutura, onde a criança permanecia abandonada em condições instáveis, à mercê dos perigos físicos e morais. Logo, cabia ao Estado atendê-las com suas instituições específicas.

A família de classe média recebia um olhar um tanto ampliado, “para incluir tanto a classe trabalhadora [...] quanto os funcionários públicos”²¹¹. O aparato educacional pensado para a classe média era formado por creches, escola maternal, jardim de infância, o parque infantil, a escola primária e as casas da criança.

Ao referir-se aos parques infantis, Pereira mostra que eles eram encarados como mais um dentre os diversos aparatos que tinham sua atuação junto à porção

²⁰⁷ PEREIRA, André Ricardo, op. cit., 1999, p.179.

²⁰⁸ *REVISTA Cultura Política*. Ano 1, n. 7, Setembro de 1941.

²⁰⁹ PEREIRA, André Ricardo, op. cit., 1999, p. 180.

²¹⁰ *Ibidem*, p.181.

²¹¹ *Ibidem*, p.181.

infantil da classe média. Voltados a crianças em idade escolar, os parques eram utilizados nos momentos de folga da escola. Sua utilização poderia ser conectada com os demais aparelhos educacionais. Porém, em casos de uso isolado, assumiriam, além da recreação, as funções de educação e funções higiênicas.

Normalmente, os parques infantis localizavam-se em zonas urbanas de densa população, e seu ambiente tentava, ao menos, reproduzir ainda que artificialmente, a natureza, promovendo uma evidente “contraposição ao artificialismo da cidade”. Além dos aspectos descritos, os parques infantis destinados à classe média proporcionavam exames médicos, assistência alimentar e davam grande ênfase à educação física. Outra instituição que merece destaque eram as Casas da Criança. Essas casas possuíam como principal característica a reunião de todos os demais estabelecimentos em um só lugar: creche, escola maternal, jardim de infância, escola primária, parque infantil e posto de puericultura.

Foi feita referência aos parques infantis destinados a crianças da classe média. Entretanto, os parques também desempenharam um importante papel ao “treinar” crianças das camadas pobres da população. Segundo David Ferreira de Paula, os parques destinados à criança pobre foram criados para prestar serviços assistencial, educacional e recreativo, visando a um objetivo único vinculado ao preparo dessas crianças para a vida moderna.²¹²

A partir de um estudo realizado com o caso do Parque Infantil Pedro II, considerado, então, o mais bem equipado da capital paulista, Paula aponta alguns aspectos que nos permitem observar como esses parques se inseriam nas práticas destinadas à formação da parcela infantil da população pobre. Além de descrever aspectos do referido parque, a pesquisa de Paula apresenta uma série de referências e observações realizadas por Nicanor Miranda, então diretor da Divisão de Educação e Recreio do estado de São Paulo, fato que nos ajuda a compreender alguns aspectos das práticas desenvolvidas com e para as crianças no período abordado. Como esses parques visavam ao preparo, à inclusão dessas crianças em uma nova sociedade, que, ao menos teoricamente, era pretendida, Paula afirma que

[...] foi pensando nisso que os médicos e os profissionais da educação física resolveram criar um método bionormográfico, baseado nas várias correntes biotipológicas. O primeiro passo foi selecionar dentre as inúmeras medições possíveis do corpo humano, um mínimo indispensável que fosse ao mesmo

²¹² PAULA, David Ferreira de, op. cit., p.174.

tempo representativo e suficiente para a formulação de uma noção sobre a grandeza da parte considerada.²¹³

Na ótica de David Ferreira de Paula, esse procedimento pretendia elaborar gráficos de cada grupo de medidas, visando às variadas faixas etárias das crianças: “Através desse estudo, esperava-se acompanhar numa ficha única e sintética o desenvolvimento físico dessas crianças ao longo de sua estadia nos parques”²¹⁴. Além disso, a referida ficha era utilizada naquilo que tange a aspectos médicos:

Para o médico e supervisor geral dos parques infantis de São Paulo, João de Deus Bueno dos Reis, o sucesso desse empreendimento dependia de um estudo preliminar das condições pulmonares das crianças, haja vista que para o treinamento físico que se esperava desenvolver era necessária uma capacidade pulmonar considerável.²¹⁵

Dessa maneira, cabia aos especialistas a adoção de práticas físicas que “permitissem a criança realizar determinadas necessidades que estavam em jogo”.²¹⁶ Assim, na visão dos referidos especialistas, os jogos recreativos seriam superiores aos exercícios ginásticos ou analíticos, pois os primeiros levavam a uma “agradável hesitação mental, o que combinava perfeitamente com o psiquismo infantil”²¹⁷. Segundo palavras de Nicanor Miranda, “[...] praticados tais como devem ser os jogos esportivos constituem magnífica escola para a formação de qualidade de cidadanias: espírito de obediência, disciplina, lealdade cooperação, desejo sincero e ardente de servir a coletividade”.²¹⁸

Ainda segundo o entendimento de Miranda, jogos infantis supervisionados por adultos teriam resultado mais eficiente que jogos livres, pois o mesmo entendia que “somente uma orientação consciente poderia conduzi-lo no árduo caminho que dá acesso à vida adulta”²¹⁹. Segundo afirma o estudo empreendido por Paula, tal noção encontra respaldo na pedagogia moderna, especificamente nas correntes que encaram a infância como um estado puro, lapidável. Logo, para os educadores responsáveis pelos parques infantis, o momento em que jogos eram executados era extremamente apropriado para a realização de estudos que visavam à compreensão

²¹³ PAULA, David Ferreira de, op. cit., p.174.

²¹⁴ Ibidem

²¹⁵ Ibidem, p.176.

²¹⁶ PEREIRA, André Ricardo, op. cit., p.175.

²¹⁷ Ibidem

²¹⁸ MIRANDA, 1984, p.19 apud PAULA, David Ferreira de, op. cit., p. 175.

²¹⁹ Ibidem

do comportamento infantil, “haja vista que a criança encontrava-se entretida e absorta no processo recreativo, o que possibilitava manifestar as suas tendências naturais”.²²⁰

David Ferreira de Paula ainda mostra que a experiência do Parque Pedro II ocorreu sob vários aspectos: médico/sanitarista, nutricional, psiquiátrico sendo que o “trabalho no parque repousava sobre uma finalidade mais elevada, o bem-estar da criança, o saber científico e a grandeza da nação”²²¹. Como se acreditava que a criança não teria condições de assimilar os padrões morais do adulto, os parques cumpriam a sua função como um laboratório, onde a criança, isolada em um ambiente preparado e sob condições específicas, poderia ter, por meio de mecanismos e múltiplas estratégias, a sua personalidade formada, o que, na realidade, era o grande objetivo. Segundo David Ferreira de Paula, tratava-se da idéia

[...] de que a formação da personalidade infantil exige o isolamento da criança, inserida num espaço cuja relação era medida por mecanismos científicos que buscavam extrair, por múltiplas estratégias, um determinado conhecimento que permitia criar meios de intervenção sobre a sua existência, tendo em vista a sintonia com um programa político firmado no desenvolvimento máximo das capacidades humanas.²²²

E segundo palavras de Leão Machado, subdiretor administrativo do Instituto Biológico de São Paulo,

[...] os responsáveis pelos destinos das nações que tentaram novas experiências sociais e políticas perceberam muito claramente que o maior problema de uma revolução é tornar os seus princípios aceitos pela maioria, e conseguir essa aceitação é tarefa que cabe à educação da infância e da juventude.²²³

Ao dirigir-se a jovens acadêmicos do estado de São Paulo, Getúlio Vargas declarou que “dirigindo-vos a palavra, só tenho o intuito de ser claro e preciso de falar com a alma aberta à juventude que amanhã terá sobre os ombros as responsabilidades da nação, da sua tranqüilidade e do seu progresso”.²²⁴ Esse discurso, veiculado em um artigo da revista *Cultura Política*, cujo título foi “O papel

²²⁰ MIRANDA, 1984, apud PAULA, David Ferreira de, op. cit., p. 175.

²²¹ PAULA, David Ferreira, op. cit., p. 180.

²²² Ibidem, p.182.

²²³ *Cultura Política*. Ano 1, n.10, Rio de Janeiro, Dezembro de 194.1.

²²⁴ *Cultura Política*. Ano II, n. 11, Rio de Janeiro, Janeiro de 1942

Social dos Moços” nos permite ter uma breve idéia do que o Estado Novo desejava para os jovens brasileiros, pois, se nas mãos desses jovens estava o futuro da nação, cabia ao regime o preparo dos mesmos. Como declara Rosário Fusco, responsável pelo artigo,

Por isso o lugar dos moços, nesta hora decisiva, não é entre ociosos e os indiferentes, amolecidos de espírito e de corpo: é na vanguarda, na primeira linha dos combatentes, entre os pioneiros dos ideais construtivos. O moço brasileiro sabe disso e não desmentirá a confiança que a pátria nele deposita.²²⁵

José Silvério Baia Horta informa que, ao elaborar a Constituição de 1937, Francisco Campos deixou aberto o caminho para o desenvolvimento de “mecanismos de mobilização da juventude”. Ao projetar tais dispositivos, Campos, na perspectiva de Horta, estava vislumbrando instituições que se voltariam para a mobilização e a militarização da parcela jovem da população brasileira.²²⁶

Em março de 1938, Francisco Campos enviou a Vargas a proposta de desenvolvimento da então denominada Organização Nacional da Juventude. Segundo Helena Bonemy, a ONJ pretendia ser uma milícia civil, organizada em moldes fascistas, que visava à permanente mobilização da juventude em prol de um Estado totalitário.²²⁷

Apesar do esforço empreendido por Campos, a ONJ não teve o seu desenvolvimento aprovado. Alzira Vargas, auxiliar de Gabinete de Vargas, ao analisar a documentação referente à criação da ONJ, considerou o mesmo uma obra “de importação clandestina, traduzida das organizações européias, sem a competente adaptação ao meio nacional”.²²⁸ Também fez críticas ao caráter militar de tal organização, frisando que não se pretendia a fabricação de soldados, e sim de cidadãos. Porém, segundo nos demonstra Horta, as críticas realizadas por Alzira não esconderam o entusiasmo da mesma pela criação de mecanismos governamentais que visassem a uma atuação do Estado sobre a juventude. Segundo palavras de Alzira Vargas,

²²⁵ *Cultura Política*. Ano II, n. 11, Rio de Janeiro, Janeiro de 1942.

²²⁶ HORTA, Jose Silvério Baia, op. cit., p. 205.

²²⁷ BONEMY, Helena. Novos Talentos, Vícios Antigos: os renovadores e a política educacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 6, n. 11, 1993, p. 24-39.

²²⁸ HORTA, Jose Silvério Baia, op. cit., p. 215.

A juventude brasileira compõe-se de uma massa heterogênea [...]. O trabalho inicial do Estado Novo deverá ser portanto o de homogeneizar esta massa ,por meio de uma propaganda ativa ,em que se procure fazer compreender aos jovens o que se espera deles.²²⁹

Além das críticas de Alzira Vargas, o projeto ao ser enviado ao General Eurico Gaspar Dutra, então ministro da guerra, também foi alvo de restrições. Apesar de Dutra concordar com a necessidade de se doutrinar a juventude e de parabenizar tal proposta, foi enfático ao criticar a inspiração européia de tal organização nacional. Além dessa crítica inicial, o então ministro da guerra, entre outros pontos, mostrou-se fortemente contrário à organização para-militar dos jovens, pois considerou tratar-se de questão de segurança nacional.²³⁰

Gustavo Capanema, assim como Dutra, também “aplaudiu” tal iniciativa, porém, ao realizar sua avaliação, na ótica de Horta, foi responsável por uma análise mais ampla e detalhada.²³¹ Na perspectiva do então ministro da educação, seriam necessárias a formulação e a observação de alguns pontos considerados por ele essenciais, como o nome da instituição, as finalidades da mesma, regime administrativo, estrutura, composição, suas bases locais e seu patrimônio. Para Capanema, a pretendida organização deveria ter sua área de atuação limitada à formação física e educação moral e cívica. Na perspectiva do mesmo, era necessária a inclusão da ONJ em seu ministério.

Ao buscar referências para organizar a juventude brasileira, Gustavo Capanema viu na mocidade portuguesa o exemplo a ser seguido, tanto na escolha do nome quanto na vinculação com a pasta da educação. Pois ao contrário da URSS, da Alemanha e da Itália, onde tais órgãos não se subordinavam aos ministérios da educação, o exemplo português agia por delegação do ministro da educação.²³²

De acordo com Horta, ambos os pareceres, de Dutra e de Capanema, tiveram como conseqüência o arquivamento de tal proposta. Contudo, a idéia de Francisco Campos tornou mais forte a vontade da criação de um movimento responsável pela formação física, moral e cívica da juventude brasileira, tendo a disciplina como o principal artifício a fim de mobilizar a mesma em torno da ideologia então vigente.²³³

²²⁹ VARGAS, Alzira apud HORTA, Jose Silvério Baia, op. cit., p.216.

²³⁰ HORTA, Jose Silvério Baia, op. cit., 217-18.

²³¹ Ibidem, p.220.

²³² Ibidem.

²³³ Ibidem, p.223.

Horta informa que, no momento em que se percebeu a necessidade de se organizar a juventude, duas tendências estiveram em jogo. Por um lado, existiam aqueles que defendiam a idéia da organização da parcela jovem por meio de uma organização extra-escolar, seguindo o modelo do escotismo, fato que foi objeto de longas discussões. Já no Ministério da Educação, era defendida a criação de “um movimento ligado à escola e ao sistema de ensino”²³⁴. Além dessas duas vertentes, o referido autor aponta a existência de um pequeno grupo dentro do corpo militar que ainda defendia organização nos moldes ítalo-germânicos. Assim, após um extenso período de regulamentação e organização, que segundo Horta, “não sofreu a influência decisiva dos Ministros Militares” e que foi conduzido pelo Ministro da Educação “através de um longo processo de gestação que durou cerca de três anos”, é instituída a Juventude Brasileira.²³⁵ Segundo o autor, as razões na demora da implantação de tal instituição devem-se, em primeiro lugar, às mudanças ocorridas no quadro internacional, que acarretaram na conseqüente reorientação da política externa nacional.²³⁶

Na perspectiva de Vargas, a Juventude Brasileira “é um grau mais alto de auxílio educativo, orientando à juventude na quadra em que precisa receber instrução cívica e moral”.²³⁷ Deve-se, assim, “enquadrar a mocidade do país, em movimento de mobilização cívica, nos moldes nacionalistas do Estado Novo”.²³⁸ A Juventude Brasileira visava enquadrar a totalidade de jovens “das escolas e das oficinas em centros cívicos e que terão o amor na Pátria a pratica dos bons costumes, o desenvolvimento físico da raça”.²³⁹

Divididos entre infância, dos 7 aos 11 anos, e juventude, dos 12 aos 18 anos, os participantes teriam a sua inscrição obrigatória quando matriculados em estabelecimentos de ensino oficiais ou fiscalizados; em outros casos, a participação seria facultativa.²⁴⁰ Segundo Horta, as relações entre a referida instituição e a escola não estavam claramente definidas, fato que provocou “reticências e certa indiferença entre os educadores”²⁴¹, o que contribuiu para dificultar mais ainda a sua implantação. Segundo o decreto que a instituiu, seria “base e complemento da

²³⁴ HORTA, Jose Silvério Baia, op. cit.

²³⁵ Ibidem, p.223-4.

²³⁶ Ibidem, p.251.

²³⁷ Ibidem, p. 251

²³⁸ Ibidem, p.246.

²³⁹ *CULTURA Política*. Ano I, n.2, Rio de Janeiro, abril de 1941.

²⁴⁰ Ibidem.

²⁴¹ HORTA, Jose Silvério Baia, op. cit., p.248.

educação ministrada pela escola e prolongamento da educação ministrada pela família”.²⁴²

Em artigo veiculado na já citada revista *Cultura Política*, são apresentados alguns pontos a respeito da regulamentação e da organização da Juventude Brasileira, considerados “problemas técnicos” a serem resolvidos como: a hierarquia dos comandos, a divisão de jovens em sexo e idade, uniformes, distintivos, símbolos, preparo dos dirigentes, programa de atividades seus métodos de aplicação. Isso demonstra que, mesmo após o decreto que instalava a Juventude Brasileira, a mesma ainda possuía uma série de questões “nebulosas” quanto à sua organização e ao seu funcionamento.²⁴³

Finalmente, em fevereiro de 1942, é promulgado o decreto que estabelece as bases da organização da Juventude Brasileira, prevalecendo as orientações anteriormente estabelecidas por Capanema na I Conferência Nacional da Educação, vinculando a Juventude Brasileira à escola. Segundo palavras de Capanema,

[...] a Juventude Brasileira se constituirá não como um aparelho que, com a escola, reparta a tarefa da educação, mas como uma instituição complementar da escola, que se estrutura dentro da escola, para funcionar como um dos elementos da vida escolar, no horário e no ritmo dos trabalhos escolares.²⁴⁴

Na ótica de Horta, fiel à concepção proposta e elaborada por Capanema, o decreto definia a Juventude Brasileira como “uma corporação formada pela juventude escolar de todo o país com a finalidade de prestar culto à Pátria”²⁴⁵.

Naquilo que diz respeito à divisão dos jovens, o referido decreto definiu que essa se daria em uma Ala Menor, infância masculina e feminina das escolas primárias, e uma Ala Maior, formada por jovens do ensino secundário. O conjunto de atividades desenvolvidas pela Juventude Brasileira dar-se-ia a partir dos Centros Cívicos, que viriam a ser criados em todos os estabelecimentos de ensino do país. Cabia à Juventude Brasileira prestar culto à Bandeira Nacional e ao Hino Nacional, tanto em comemorações quanto em datas simbólicas. Naquilo que tange ao controle de tal instituição, ele estava a cargo do Presidente da República e de um “Conselho

²⁴² *CULTURA Política*. Ano I, n. 2, Rio de Janeiro, abril de 1941.

²⁴³ *Ibidem*.

²⁴⁴ HORTA, Jose Silvério Baia, op. cit., p.261-2.

²⁴⁵ *Ibidem*, p. 261-2.

Supremo”. Além disso, contaria com uma “Direção Nacional” subordinada ao Ministro da Educação e direções regionais.

Ao analisar tais aspectos, Horta observa que Capanema assumiu, ao contrário daquilo que havia manifestado anteriormente na I Conferência Nacional da Educação, uma “perspectiva altamente conservadora”²⁴⁶. O mesmo Horta aponta então uma série de problemas de ordem burocrática, ideológica e de organização que dificultaram a instalação da Juventude Brasileira.

O Diretor da Escola Nacional da Educação Física, major Inácio de Freitas Rolim, em outubro de 1942, encaminhou a Vargas a proposta de um novo decreto e uma carta em que fez uma crítica à orientação desenvolvida por Capanema com relação à organização da referida instituição. Horta ainda menciona atritos entre o Secretário Geral da Juventude Brasileira e membros da União Nacional dos Estudantes, em maio de 1943. Esses episódios e outros tantos referidos no trabalho de Horta evidenciam que, apesar da organização da parcela jovem da população ser percebida como uma questão de extrema necessidade, a instalação da Juventude Brasileira e as questões referentes à sua administração, organização, seu campo de ação, entre outras, nunca foram percebidas como uma unanimidade dentro dos quadros dirigentes do regime, estando sempre marcadas por conflitos e desavenças.

Assim, como foi possível observar no terceiro e último capítulo da obra *O hino, o sermão e a ordem do dia*, o projeto inicial proposto por Francisco Campos “foi sendo paulatinamente esvaziado”, chegando, finalmente, à “água rala em que se transformou com movimento da ‘Juventude Brasileira’ reduzido aos rituais cívicos das datas patrióticas nacionais”²⁴⁷. Ou seja, em função de uma série de fatores externos e internos, alguns dos quais aqui elencados, a Juventude Brasileira foi sendo pouco a pouco enfraquecida, culminando com a revogação da legislação referente à instituição ocorrida em novembro de 1945, momento da redemocratização do país que marca o fim de uma instituição que na prática nunca veio a cumprir com os objetivos propostos.

²⁴⁶ HORTA, Jose Silverio Baia, op. cit., p.260.

²⁴⁷ Ibidem

2.3 ESTADO NOVO E A EDUCAÇÃO

A educação e as práticas desenvolvidas no âmbito escolar assumem um papel estratégico na tentativa de se formar física e mentalmente a parcela estudantil da população brasileira da mesma maneira que os educadores brasileiros dos primeiros decênios do século XX, os responsáveis pelas políticas educacionais do Estado Novo, conceberam o espaço escolar como um centro homogeneizador. Assim, como afirma Maria Helena Câmara Bastos, “[...] a escola assume caráter estratégico na obra de reconstrução nacional”.²⁴⁸

Essa nova escola deveria desempenhar as funções esperadas pelo Estado formando uma consciência nacional e promovendo “unidade espiritual”.²⁴⁹ Nesse sentido, o papel desempenhado pela escola vinculava-se à adaptação do indivíduo ao meio social “no sentido de despertar e cultivar nos escolares a consciência do dever da disciplina da moral do trabalho”.²⁵⁰

Helena Bonemy diz que, observando a educação estado-novista, é possível observar aspectos da política pretendida pelo regime de Vargas:

Formar um “homem novo” para um Estado Novo, conformar mentalidades e criar o sentimento de brasilidade, fortalecer a identidade do trabalhador, ou por outra, *forjar* uma identidade positiva no trabalhador brasileiro, tudo isso fazia parte de um grande empreendimento cultural e político para o sucesso do qual se contava estrategicamente com a educação por sua capacidade.²⁵¹

Oliveira Vianna afirmou que o Estado teria a tarefa de educar o povo, transformando-o na “carne, o sangue e o músculo da nação”.²⁵² Por meio da educação, segundo Vianna, a população iria adquirir a consciência necessária para cumprir seus deveres cívicos. Dentro da mesma perspectiva, Alberto Torres havia declarado anteriormente que formar o homem nacional seria o primeiro dever do Estado moderno e, nesse mesmo sentido, a criação de uma força intelectual e moral

²⁴⁸ BASTOS, Maria Helena Câmara. *A revista do ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942): o novo e o nacional em revista*. Pelotas: Seiva, 2005. p.183.

²⁴⁹ Ibidem, p.184.

²⁵⁰ Ibidem, p.185.

²⁵¹ BONEMY, Helena, op. cit., 1999, p. 141.

²⁵² VIANNA, 1923, apud ODALIA, Nilo. *As formas do mesmo: ensaios sobre o pensamento historiográfico de Varnhagen e Oliveira Vianna*. São Paulo: UNESP, 1997. p.159.

para além de formar opinião, produzir o que chama de 'atmosfera moral e intelectual da nação'. Afirmou, ainda, que

educar é a primeira, a mais imperiosa das necessidades do nosso país. Educar, estabelecendo o equilíbrio indispensável entre o desenvolvimento físico, moral e intelectual de cada indivíduo, educar, para desenvolver e corrigir as faculdades naturais do homem brasileiro, educar para aperfeiçoar os estímulos e retificar os defeitos [...]. [...] educar enfim, para fazer a cultura do sentimento do espírito e do caráter nacional, de forma a constituir com a unidade das idéias e dos moveis morais e intelectuais a mais sólida força da unidade da Pátria.²⁵³

Ao observarmos o projeto e as práticas educacionais do Estado Novo, podemos perceber que esses valores estiveram marcadamente presentes. Segundo Getúlio Vargas, “todas as grandes nações, assim merecidamente consideradas, atingiram nível superior de progresso pela educação do povo. Refiro-me à educação, no significado amplo e social do vocábulo: física e moral, **eugênica** e cívica”.²⁵⁴ Tanto Alberto Torres quanto Oliveira Vianna afirmavam que o Estado teria a tarefa de construir o sentimento de nacionalidade por meio de um ensino totalizante, presente em todas as instâncias da vida do educando, inclusive na esfera da vida privada.

A construção da nacionalidade era, sem dúvida, um dos, se não o, ponto central no projeto do Estado Novo. Logo, a nacionalização do ensino assume um importante papel tanto na valorização dos sentimentos nacionais quanto na homogeneização das parcelas estrangeiras da população: “Mencionada e incluída na pauta de discussões e avaliações desde o início do século, a nacionalização do ensino encontrará no Estado Novo o momento decisivo de sua resolução”.²⁵⁵

Na perspectiva de Clarice Nunes, o projeto educacional empreendido por Gustavo Capanema, anteriormente encaminhado por Francisco Campos, criava duas redes de escolarização. A primeira, responsável pelo ensino primário, pelo ensino profissional e pela formação de professores do ensino básico. Já a rede secundária superior tinha como meta o preparo das elites pensantes, das

²⁵³ TORRES apud MARSON, Adalberto. *A ideologia nacionalista de Alberto Torres*. São Paulo: Duas Cidades, 1979. p. 56. (grifo nosso)

²⁵⁴ BRASIL, Presidente (1930-1945 : Getúlio Vargas). *As diretrizes da nova política do Brasil*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1943.p.319.

²⁵⁵ BONEMY, Helena, op. cit., 1999, p. 151.

individualidades condutoras.²⁵⁶ Com relação a esse ponto, Bonemy afirma que o ensino secundário teria um papel de recrutar essa elite, o ensino superior o momento de aperfeiçoar a mesma: “foi em 1937 que finalmente ganhou corpo a formação da nova Universidade do Brasil, que teve como um de seus principais objetivos implantar em todo o país **um padrão nacional e único de ensino superior**, ao qual a própria USP se deveria amoldar”.²⁵⁷

Segundo Nunes, as reformas de Capanema tiveram pouco efeito sobre o ensino primário, com exceção do processo de nacionalização. Na ótica da referida pesquisadora, esse fracasso deve-se ao fato de que as interventorias estaduais em muitos momentos, serviram de obstáculo na introdução de medidas unificantes. Como nosso objetivo é apenas demonstrar e descrever medidas que destacam o papel formador da escola estado-novista, optamos por não realizar uma incursão em discussões dessa ordem.

De acordo com José Silvério Baía Horta, desde o início do Estado Novo, foi notória a decisão da utilização da escola como um aparelho ideológico. Segundo palavras de Getúlio Vargas: “a complexidade dos problemas morais e materiais inerentes à vida moderna alargou o poder da ação do Estado, obrigando-o a intervir mais diretamente como órgão de coordenação e direção, nos diversos setores da atividade econômica e social”.²⁵⁸ Ainda segundo Vargas, havia no Brasil três problemas fundamentais: sanear, educar, povoar, sendo que, nesse contexto,

Educar equivale também a uma forma de saneamento. Educar não é somente instruir, mas desenvolver a moralidade e o caráter, preparando o homem para a comunhão, ensinando-lhe as artes necessárias para a mais alta das virtudes, o conhecimento das suas próprias forças. O melhor cidadão é o que pode ser mais útil aos seus semelhantes e não o que mais cabedais de cultura é capaz de exibir. A escola no Brasil terá que produzir homens práticos, profissionais seguros cientes dos seus variados misteres.²⁵⁹

Segundo Aline Choucair Vaz, no ano de 1939, foi elaborado o primeiro anteprojeto da Lei Orgânica a respeito do ensino primário. Tal projeto, depois de enviado às secretarias estaduais de educação e a pessoas envolvidas, sofreu

²⁵⁶ NUNES, Clarice. “As políticas Públicas de educação de Gustavo Capanema no governo Vargas”. In: BONEMY, Helena (org.). *CONSTELAÇÃO Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; Bragança Paulista(SP): Universidade de São Francisco, 2001. p.103.

²⁵⁷ BONEMY, Helena, op. cit., 1999, p.140.

²⁵⁸ BRASIL, Presidente (1930-1945 : Getúlio Vargas). *As diretrizes da nova política do Brasil*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1943, p.210

²⁵⁹ Ibidem.

críticas e sugestões, não sendo, portanto, promulgado. Entretanto, como a mesma autora afirma

[...] ainda durante o Estado Novo, os investimentos na nacionalização do ensino e na alfabetização vão estar presentes no ensino primário, expressando-se mais intensamente na produção de materiais didáticos, como recursos transformados em armas de propaganda política do regime, juntamente com outros materiais que circulavam em espaço não-escolar, os quais também tinham finalidade educativa.²⁶⁰

Os referidos materiais eram, por exemplo, suplementos infantis de jornais, livros didáticos entre outros aportes nos quais era enfatizado o papel do brasileiro e “dedutivamente daquele que não o é”, entre outros pontos semelhantes. Para Vaz, a presença deste tipo de material em espaços não escolares promovia o intercâmbio com a escola trazendo valores apropriados e presentes no imaginário social. Nesse sentido, diz que

[...] o ensino cívico-patriótico estava presente nos livros de leitura para a infância no ensino primário. Muitos deles foram produzidos antes do período, mas reeditados e largamente difundidos na época, e alguns deles com a inserção de referência à figura de Vargas e seu governo, bem como da comemoração do Dia do Trabalho. Alguns livros de leitura foram especialmente confeccionados no período pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP – criado em 1939) e tratavam ostensivamente do governo e de Vargas, como *Getúlio Vargas para crianças*, dentre outros. O arsenal pedagógico investido no ensino primário e secundário foi significativo, com grande circulação de materiais e tentativas de centralização, principalmente no que se referiu à nacionalização do País por meio da alfabetização, pela língua pátria, gerando o combate às referências estrangeiras, na produção de um discurso intolerante.²⁶¹

Outro ponto ressaltado, que merece a nossa atenção, são as festas de caráter cívico que, juntamente com os materiais didáticos, foram mais uma das ferramentas adotadas na educação do período:

Elas estiveram fortemente presentes nas escolas, reafirmando o papel da educação como defensora dos valores nacionais. As comemorações oficiais não tiveram a abrangência das europeias, mas inspiraram grandes palcos de exaltação nacionalista, tentando esconder os conflitos existentes no próprio interior das relações políticas, para legitimar a ordem existente. Nas escolas, elas foram organizadas com galhardia, visando à formação de cidadãos condizentes com os interesses do Estado, bem como para disciplinar as massas.²⁶²

²⁶⁰ VAZ, Aline Choucair, op. cit, p.34.

²⁶¹ Ibidem, p.41.

²⁶² Ibidem, p.43.

A já referida Maria Helena Câmara Bastos foi responsável por realizar uma pesquisa focada na *Revista do Ensino* do Rio Grande do Sul, entre os anos de 1939 e 1942. Essa revista foi responsável por prescrever as práticas escolares ao longo do período descrito. Logo, tal trabalho nos permite observar algumas dessas práticas, algo de grande valia para nosso objetivo.

Segundo Bastos, na *Revista do Ensino*, a escola era percebida como uma oficina de aprendizagem social, “‘centro da vida da comunidade’, preocupada em preparar o ‘futuro homem e o futuro cidadão’ na ‘dimensão individual e social’.”²⁶³ Conforme demonstra Bastos, “[...] a Revista do Ensino, com as instancias técnicas da SESP/RS, veiculava sugestões e normas de organização do espaço e tempo escolar com o objetivo de tornar a escola um ‘centro social’ sedutor estruturado por uma nova ‘concepção de educação’.”²⁶⁴

Dentre o conjunto de práticas e normas prescritas pela *Revista do Ensino* estão, por exemplo, as referentes à administração escolar. No artigo “Organização de trabalho na escola elementar”, é enfatizada a necessidade da realização de uma educação mais econômica e eficiente. Por meio de uma análise da situação da escola, bem como de suas funções, deveriam ser organizados planos de trabalho escolar “que abrangesse a organização do corpo técnico e a organização das classes, a localização e movimentação dessas no edifício escolar, a organização do corpo administrativo, o equipamento material da escola e atualização do prédio”.²⁶⁵ Bastos mostra que, no âmbito de preocupações como as citadas, destacavam-se as vinculadas ao “sistema de classificação dos alunos”²⁶⁶. O artigo “Classificação dos Alunos” afirmava que “na busca da homogeneidade dos grupos de trabalho, deve haver um equilíbrio entre o trabalho a ser feito e a real capacidade do aluno, a fim de evitar casos de má classificação que venham a perturbar a eficiência da disciplina do grupo”.²⁶⁷

A homogeneidade não era pretendida somente na classificação dos escolares. Por meio de um programa de ensino padronizado, buscava-se um controle maior sobre as atividades dos professores. A partir de tal orientação, as autoridades educacionais exerceriam uma maior vigilância.

²⁶³ BASTOS, Maria Helena Câmara, op. cit., 2005, p.183.

²⁶⁴ Ibidem, p.187.

²⁶⁵ Ibidem, p.187.

²⁶⁶ Ibidem, p.188.

²⁶⁷ Ibidem, p.188.

Não só o programa educacional era padronizado, mas o próprio espaço físico da escola era alvo de preocupações dessa natureza: “Três tipos de escola eram padronizados arquitetonicamente, todos providos de ‘vastos campos cultura física, de higiene, de acomodações para leitura, de laboratórios e de salas de antropometria’”²⁶⁸. Segundo Bastos, tal padronização atingia também o material escolar, como livros, boletins, fichas entre outros.

O asseio do aluno e a adoção do uniforme eram prescritos como forma de se preservar a saúde na escola. A higiene das mãos, olhos, couro cabeludo eram alguns dos principais pontos que deveriam ter a atenção do professor. A disciplina com relação a hábitos e atitudes vinculava a adoção de normas relativas à frequência bem como a pontualidade escolar, tanto do professor como do educando.

Maria Helena Câmara Bastos demonstra que “Ordem, disciplina, harmonia no ambiente escolar exigiam o desenvolvimento de determinadas posturas e atitudes compatíveis com o espaço escolar e social, tais como a polidez e a cortesia”.²⁶⁹ Com esse objetivo, adotaram-se campanhas de “Boas Maneiras’ de caráter permanente bem como de uma ‘Semana de Boas Maneiras’. De acordo com Bastos, a *Revista do Ensino* abordou a questão da disciplina valendo-se de discursos distintos:

Alguns artigos e comunicados pedagógicos da Divisão de Instrução Pública tratavam a temática com enfoque nas modernas orientações pedagógicas e psicológicas. Outras orientações oficiais normatizavam a disciplina no cotidiano escolar prescrevendo medidas de controle e fiscalização como a instauração de comissões de política e propaganda, enfatizando o controle autoritário.²⁷⁰

José Silvério Baía Horta ressalta que o Canto Orfeônico fora largamente utilizado como instrumento de promoção do civismo e da disciplina coletiva ao longo do período. Adotado desde 1931 com a Reforma Francisco Campos, o Canto Orfeônico procurava, por meio de hinos e canções, “inspirar o amor e o orgulho pelo Brasil forte e pacífico”.²⁷¹ Naquilo que diz respeito a tal atividade, destaca-se a participação decisiva de Heitor Villa-Lobos, que, a partir do ano de 1932, tem sua ação por meio da Superintendência de Educação Musical e Artística. A partir de

²⁶⁸ BASTOS, Maria Helena Câmara, op. cit., 2005, p.195.

²⁶⁹ Ibidem, p.201.

²⁷⁰ Ibidem, p.204.

²⁷¹ HORTA, Jose Silverio Baia, op. cit., p.184.

1934, o Canto Orfeônico torna-se obrigatório em todos os estabelecimentos escolares tanto do ensino primário quanto do secundário.²⁷²

²⁷² HORTA, Jose Silvério Baia, op. cit., p.186.

3 COLÔNIAS DE FÉRIAS: INSTRUMENTO NA FORMAÇÃO DO ALUNO IDEAL

3.1 ESTADO NOVO E A EDUCAÇÃO FÍSICA

O terceiro e último capítulo de nossa dissertação tem como foco principal a análise das Colônias de Férias, objeto central da presente pesquisa. Como introdução, optamos por realizar algumas considerações a respeito da adoção da educação física como um elemento formador da infância e da juventude brasileira no período estado-novista. Tal opção está amparada em dois fatores. Em um primeiro momento, foi possível observar que os exercícios físicos tiveram, ao longo da realização das referidas colônias, lugar de destaque dentro das práticas que visavam à constituição física e moral dos indivíduos participantes. Outro aspecto atenta para o fato de que, ao menos nos casos observados no Rio Grande do Sul, essa medida esteve sob responsabilidade do Departamento Estadual de educação física. Entretanto, antes de apresentarmos a série de observações a respeito da educação física no Estado Novo, faz-se necessário abordar alguns pontos acerca da introdução de tal prática no Brasil.

Segundo Lino Castellani Filho, a história da educação física no Brasil está em muitos momentos misturada à história militar. Nesse sentido, Castellani Filho explica que

[...] a criação da Escola Militar pela Carta Régia de 4 de dezembro de 1810, com o nome de Academia Real Militar, dois anos após a chegada da família real ao Brasil, a introdução da Ginástica Alemã, no ano de 1860 [...]. A fundação pela missão militar francesa, no ano de 1907, daquilo que foi o embrião da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo [...], a portaria do Ministério da Guerra, de 10 de janeiro de 1922, criando o Centro Militar de Educação Física e suas aplicações desportivas [...], somado a muitos outros fatos como a presença dos militares na formação dos primeiros professores civis de Educação Física.²⁷³

Outro aspecto salientado por Lino Castellani Filho remete à influência da filosofia positivista no âmbito militar por meio daquilo que define como contaminação das instituições militares pelos princípios do positivismo. Castellani Filho afirma que essas instituições chamaram para si a responsabilidade pelo estabelecimento e a manutenção da ordem social para, assim, obter-se o progresso almejado:

²⁷³ CASTELLANI FILHO, Lino, op. cit., p. 34.

Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para o forjar daquele indivíduo forte, saudável, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país que, saindo de sua condição de colônia portuguesa, no início da segunda década daquele século, buscava construir seu próprio modo de vida.²⁷⁴

Na mesma direção, Celso Castro diz que o desenvolvimento da educação física, ainda no século XIX, está estreitamente ligado à afirmação dos Estados nacionais, com a conseqüente criação dos exércitos nacionais, nos quais “a ginástica poderia afetar positivamente o Estado-nação”.²⁷⁵ Assim, a educação física está fortemente vinculada à questão da nacionalidade, à defesa e à manutenção da mesma.²⁷⁶

Castro, assim como Castellani Filho, mostra que a introdução da educação física no Brasil se deve aos militares. Contudo, afirma que esta foi conseqüência dos contatos estabelecidos com o exército francês, que aqui permaneceu no período do entre-guerras. Na perspectiva de Castro, tal atividade era percebida pelo exército e por amplos setores da sociedade como uma atividade militar. Dessa maneira, cabia ao exército, enquanto escola da nacionalidade, cuidar da mesma.

No ano de 1921, é aprovado o Regulamento de Instrução Física Militar pautado no projeto francês. Com a educação física firmada no interior das instituições militares, cabia agora ao exército estender a toda a nação sua influência, a partir do controle dessas atividades. Por meio de um anteprojeto de lei elaborado pelo então ministro da guerra, deu-se a tentativa dos militares de intervir com a educação física na realidade educacional brasileira. Essa tentativa foi duramente criticada pela Associação Brasileira de Educação, que entendia que a educação física era necessária, porém em caráter civil, sem influência militar. Isso nos remete novamente a Lino Castellani Filho, que afirma que a idéia de associar a educação física exclusivamente aos militares é equivocada:

A eles [militares], nessa compreensão juntavam-se os médicos que, mediante uma ação calcada nos princípios da medicina social de índole higiênica imbuíram-se da tarefa de ditar a sociedade, através da instituição familiar, os fundamentos próprios ao processo de reorganização daquela célula social. Ao assim procederem, ao tempo que denunciavam os malefícios da estrutura familiar do período colonial auto proclamavam-se a

²⁷⁴ CASTELLANI FILHO, Lino, op. cit., p.39.

²⁷⁵ CASTRO, Celso. “In Corpore Santo – Os Militares e a Introdução da Educação Física no Brasil”. *Antropolítica*, n.2, Rio de Janeiro UFF, 1997, p.63.

²⁷⁶ Ibidem.

mais competente das categorias profissionais para redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da 'nova' família brasileira.²⁷⁷

O Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, ocorrido no ano de 1929, entre outros assuntos, deu destaque à educação física como fator fundamental na regeneração e no revigoramento da “raça brasileira”. Segundo Carmem Soares, o pensamento médico higienista, a partir de uma ótica eugênica, se estabelece no pensamento pedagógico, influenciando, decisivamente, no desenvolvimento da educação física em nosso país.²⁷⁸

Dentre os intelectuais que percebiam e defendiam a prática de exercícios físicos como um meio de melhorar a raça brasileira, destaca-se o já citado Fernando de Azevedo. Dentre seus trabalhos voltados à área da educação, percebe-se uma larga ênfase na educação física e nas práticas esportivas. Segundo Azevedo,

[...] a ciência ou disciplina que tem por objetivo o estudo dos fatores que sob controle social possam melhorar ou prejudicar mentalmente, as qualidades raciais das gerações futuras, ou por outras palavras, o estudo das medidas sociais-econômicas, sanitárias e educacionais que influenciam, física e mentalmente, o desenvolvimento das qualidades hereditárias dos indivíduos e, portanto, das gerações.²⁷⁹

Para o educador eugenista, seria necessária a criação de sociedades de educação física no Brasil, seguindo os moldes aplicados nos Estados Unidos. Vista como importante elemento na higiene física da população, a educação física seria mais um importante aspecto a fazer parte da escola homogeneizadora.

Segundo Fernando de Azevedo, a educação popular teria de começar pela proteção higiênica e a formação física da população escolar. Como o próprio Azevedo afirmou, a realidade escolar brasileira naquele período, era aterradora, formada por crianças franzinas, amontoadas em salas escuras: “[...] é preciso, por isto, que o Estado que toma para si o encargo da educação, se disponha por medidas eficazes de assistência social e sanitária, a vigiar sobre o aluno para que ele se desenvolva com tudo que pode lhe favorecer a saúde, conservá-la, preservá-la”.²⁸⁰

²⁷⁷ CASTELLANI FILHO, Lino, op. cit., p. 39.

²⁷⁸ SOARES, Carmem Lúcia. *Educação Física, Raízes Européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2001. p.120.

²⁷⁹ AZEVEDO apud SOARES, Carmem Lúcia, op. cit., p.119.

²⁸⁰ Ibidem, p.174.

Com relação às praticas esportivas e ou de educação física, Azevedo ensina que:

Uma vez introduzida pela educação nos hábitos do país, a prática [da] cultura física sustentada durante uma larga série de gerações depuraria nossa gente de diastes mórbidas, fortificando-a e enriquecendo-a, progressivamente pela criação de indivíduos robustos [...]. As gerações de amanhã apuradas por sistema, pela educação física – afinadora da raça e colaboradora do progresso – imprimiram assim nas que lhe sucedessem, e submetidas ao mesmo tratamento, o cunho de seu caráter, para que pudessem dentro dos limites do patrimônio biológico hereditário, aperfeiçoar ainda mais a natureza humana [...]. O país que não tem educação física (tomada, esta expressão no sentido mais amplo), não poderá jamais erguer seu povo a altura da missão que lhe cabe na construção de uma sociedade nova. O que tem má, irregular, empírica, rotineira, contínuo plagiato de processos arcaicos ou de rebotalhos senis não terá senão de arrastar-se para a derrota no áspero caminho que se chocam as competições na era industrial, que é de energia e tenacidade, rigor e precisão.²⁸¹

De acordo com Carmem Soares, a colaboração incessante entre o médico e o professor, especialmente o professor de ginástica, torna-se um ponto fundamental na perspectiva de Azevedo, já que antes de submetidos aos exercícios físicos, todos os escolares seriam inspecionados, a fim de realizar uma seleção e uma separação entre os normais e os “retardados”, sendo os últimos encaminhados a serviços especiais. Segundo enfatiza a autora, a educação física, na ótica de Azevedo, era uma questão médica e não pedagógica, com que se tem a clara idéia de que, na visão de Azevedo a cultura física, as atividades esportivas serviriam para assegurar com eficácia o melhoramento da raça.

Visando a esse melhoramento racial, Azevedo propôs a extensão das atividades físicas a ambos os sexos, tanto na formação do professorado como nas escolas primárias de todos os níveis. Segundo Azevedo, “a educação física da mulher deve ser, portanto, integral, higiênica e plástica e abrangendo com os trabalhos manuais os jogos infantis a ginástica educativa e os esportes”.²⁸² Castellani Filho complementa esse ponto ao dizer que:

[...] destinava-se, portanto, à Educação Física, nessa questão da eugenia da raça, um papel preponderante. O raciocínio era simples: mulheres fortes e sadias teriam condições de gerarem filhos saudáveis, os quais por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e constituírem a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres.²⁸³

²⁸¹ AZEVEDO apud SOARES, op. cit., p.124.

²⁸² AZEVEDO apud CASTELLANI FILHO, Lino, op. cit., p.58

²⁸³ CASTELLANI FILHO, Lino, op. cit., p.56.

Enfim, o que tentamos demonstrar é que o desenvolvimento da educação física no Brasil está amplamente ligado a um projeto homogeneizador da sociedade, no qual a escola tem o papel já aqui enfatizado de um mecanismo fundamental em busca desse propósito, e sendo a educação física uma das medidas implantadas nesse campo:

A educação física desenvolvida no âmbito escolar, ou fora dele, acentua as representações que a sociedade tem dos indivíduos, seja do seu corpo – entendido como corpo biológico, a-histórico, seja de sua moral – entendida como amor ao trabalho, à ordem, à disciplina, seja de seu espaço na sociedade – entendido como resultado do esforço individual, da tenacidade, da vontade. Fruto da biologização e medicalização das práticas sociais, a Educação Física foi estruturada a partir do ideário burguês de civilidade, de um lado, conquista individual e mágica de saúde física e de outro, disciplinarização da vontade.²⁸⁴

A seguinte afirmação de Fernando de Azevedo ilustra com clareza a idéia que ele e seus pares faziam a respeito da educação física: “um organismo sadio e de músculos adestrados é de certo mais fácil a moralizar do que uma máquina humana enfraquecia e emperrada”.²⁸⁵

Segundo Alcir Lenharo, o maciço aparecimento de revistas especializadas em educação física, no final dos anos 30, não era uma simples coincidência. Na perspectiva do autor, o corpo “estava na ordem do dia”,²⁸⁶ voltando-se a ele as atenções. Ao analisar tal questão, Lenharo percebe que, exceto por algumas variações, o conjunto de teses que enfatizaram a educação física abordavam três questões básicas: “a moralização do corpo pelo exercício físico, o aprimoramento eugênico incorporado à raça, a ação do Estado sobre o preparo físico e suas repercussões no mundo do trabalho”.²⁸⁷

Os anos 30 marcam um momento em que o país define novos rumos. Por meio de um processo de modernização, ocorre a modificação do perfil da sociedade passando do perfil agro-exportador para um caráter urbano- industrial, ou seja, de uma sociedade rural para uma sociedade urbana, onde a indústria aparecia como a força motriz. Segundo Maria Luisa Santos Ribeiro, “[...] sob esse prisma, a opção ditatorial (1937/45) explica-se como condição possível, dadas às circunstâncias do

²⁸⁴ AZEVEDO apud SOARES, Carmem L., op. cit., p.132.

²⁸⁵ Ibidem, p.133.

²⁸⁶ LENHARO, Alcir, op. cit., p.75.

²⁸⁷ Ibidem, p.77-8.

momento externo e, especialmente interno, de desenvolvimento de um modelo capitalista industrial, mesmo que ainda dependente”.²⁸⁸

Apesar de ser um assunto já largamente estudado e discutido, é necessário lembrar que com a instauração do regime estado-novista a política educacional brasileira sofre uma modificação. O ensino passa então a ser norteado pelas diretrizes ideológicas presentes no regime, como a forte exaltação do nacional, uma forte crítica ao liberalismo, um sentimento anticomunista, valorização da indústria, do ensino profissional, entre outros aspectos. Logo, “Sendo a escola um aparelho ideológico de Estado, passou a sofrer, logicamente, os ajustes necessários para a veiculação da nova ideologia dominante [...]. A excessiva ênfase dada ao ensino cívico e a educação física foram os primeiros indícios desses ajustes”.²⁸⁹

De acordo com Inezil Pena Marinho, a Constituição de novembro de 1937 deu, pela primeira vez na história nacional, posição de destaque à educação física na carta magna brasileira. Segundo o artigo 127 da lei de número XXIV (diretrizes de educação nacional), a infância e a juventude deveriam estar sob cuidados especiais por parte do Estado, cabendo a este o dever de provê-las de conforto e de cuidados indispensáveis à sua preservação física e moral. Dentre esses cuidados, a educação física, juntamente com o ensino cívico e o de trabalhos manuais, tornam-se, segundo o artigo 131 da citada lei, obrigatórios em todas as escolas primárias e secundárias.

Muitas das medidas implantadas durante o período têm sua origem ainda no governo provisório instalado pós-revolução de 1930, momento de ruptura com relação a até então realidade política nacional. Dentre estas, estava a maior inserção e sistematização dos exercícios físicos no meio escolar.

Em novembro de 1930, o citado governo provisório de Vargas cria o Ministério da Educação e Saúde Pública. No ano seguinte, o então ministro Francisco Campos, ao reformar o ensino secundário, torna obrigatório o ensino de educação física. Segundo o decreto número 19.890, em seu nono artigo, “durante o ano letivo haverá ainda, nos estabelecimentos de ensino secundário, exercícios de educação física para todas as classes”²⁹⁰. Segundo salienta Marinho,

²⁸⁸ Apud CASTELLANI FILHO, Lino, op. cit., p.82.

²⁸⁹ SILVA, Marinete Santos, apud CASTELLANI FILHO, Lino, op. cit., p.84.

²⁹⁰ Decreto 19.890 de 18/04/1930.

[...] a 30 de junho, o Ministério da Educação, nos termos do artigo 10 do decreto n.19.890, expede os programas do curso fundamental do ensino secundário, incluindo o de educação física. Todos os programas são precedidos de uma orientação metodológica e a que diz respeito à educação física é a seguinte: A Educação Física nos estabelecimentos de ensino secundário em colaboração com as demais disciplinas do curso, tem por fim proporcionar aos alunos o desenvolvimento harmonioso do corpo e do espírito, concorrendo assim para formar o homem de ação, física e moralmente sadio, alegre e resoluto, cômico de seu valor e de suas responsabilidades.²⁹¹

A partir desse decreto, começam então a ser implementados em vários estados brasileiros departamentos de educação física, agindo em caráter estadual e subordinados às então secretarias da educação e saúde pública. Esses departamentos estaduais foram o eixo central nas discussões realizadas na Secção de Educação Física e Recreação no VI Congresso Nacional de Educação, realizado no ano de 1933. Durante as discussões realizadas na citada seção, os debates ocorreram em torno da seguinte questão: “Deverão os governos estaduais promover a educação física incluindo a administração desta órbita de ação das diretorias de instrução pública ou dotando-a de órgãos especiais e autônomos?”. Tal questionamento nos leva a crer que, de alguma maneira, a educação física desejava ter uma relação de autonomia, dentro do possível, em sua relação com órgãos governamentais, fato que, com a instalação do Estado Novo, tornou-se efetivamente impraticável.

Entre 1934 e 1945, o Ministério da Educação e Saúde esteve nas mãos de Gustavo Capanema, diretamente responsável por uma série de mudanças e reformas implantadas no ministério. Com Capanema, “a educação física foi definitivamente institucionalizada no ensino civil”²⁹². Entretanto, Celso Castro atenta para o fato de que, apesar desse caráter civil, a relação entre a área militar e a educação física durante a gestão de Capanema foi extremamente próxima²⁹³. Um exemplo que pode ilustrar essa afirmação está no fato de que, em 1935, o exército brasileiro, por meio do seu ministro da guerra, enviou ao MES o capitão Inácio de Freitas Rolim com o claro objetivo de discutir um trabalho conjunto entre os dois ministérios, na área de educação física.

²⁹¹ MARINHO, Inezil P. *Contribuição para a História da Educação Física no Brasil*. Rio de Janeiro: imprensa nacional, 1943. p.262.

²⁹² CASTRO, op. cit., p.67.

²⁹³ CASTRO, op. cit., p.67.

Em 1937, com o advento do Estado Novo, temos uma reforma que reorganiza os serviços do MES, criando a Divisão de Educação Física e subordinando a mesma ao Departamento Nacional de Educação. Além disso, o Estado Novo foi diretamente responsável pela obrigatoriedade da educação física em todas as instâncias do ensino.

Conforme afirma Castro, o adestramento físico era mencionado como forma de preparar a juventude para o cumprimento de seus deveres para com a economia e a defesa da nação. A educação física tornou-se um dos principais elementos “formadores” da juventude brasileira. Além desse caráter formador, a educação física atuou também com um claro papel simbólico, ou seja, foi uma demonstração prática do sucesso das medidas então empreendidas em relação aos jovens do país.

Podemos observar um exemplo desse fato ao analisarmos um conjunto de fotografias inserido em uma reportagem veiculada na *Revista do Globo* do mês de outubro de 1943, no qual foram reportados alguns momentos dos desfiles e das comemorações referentes à semana da pátria organizados pela Liga de Defesa Nacional e que envolveram estudantes do ensino público e particular da capital gaúcha.²⁹⁴

A primeira imagem (Figura 1) que compõe a reportagem fotográfica apresenta uma demonstração de educação física realizada no Campo de Pólo do Instituto Porto Alegre (IPA) e, segundo o relato do *Correio do Povo* “constituiu magnífico espetáculo de **eugenia** a parada de educação física realizada no campo de pólo. Tomaram parte no empolgante certame de eugenia milhares de escolares dos nossos colégios públicos, alunos dos cursos secundários”.²⁹⁵

²⁹⁴ *REVISTA do Globo*, n.236, outubro de 1943.

²⁹⁵ **Liga de Defesa Nacional. Diretório Regional do Rio Grande do Sul Atividades de 1943. Porto Alegre : Impr. Of., 1944 p. 16**



Figura 1 – Atividades no Campo de Pólo do Instituto Porto Alegre referentes a Semana da Pátria de 1943

Fonte: *Revista do Globo*, n.236, outubro de 1943

Em uma imagem que prima pela ordenação, organização e disciplina, podemos perceber que a hierarquia espacial tem uma forte presença já que os alunos que compõem a cena estão perfeitamente organizados, e nada parece fugir do lugar. Assim alinhados, em posição que lembra a posição de sentido, utilizada por militares, esses jovens nos dão a clara impressão de estarem ali prontos para defender a pátria, prontos para trabalhar pelo Brasil.

Helena Bonemy afirma que a associação entre educação e segurança nacional tem sua origem no Brasil em momentos de política autoritária, quando a educação é enaltecida como instrumento eficaz de controle. O discurso da educação, nesse momento, “bate fortemente” nas teclas da educação e da disciplina. Para Bonemy, é a necessidade de ordem e disciplina que define a educação e suas características, no contexto abordado.²⁹⁶ De certa maneira, essas medidas tiveram o propósito de edificar uma nova realidade, planejada e pensada. Assim, podemos dizer que a fotografia analisada vem carregada desses dois “sentimentos”: ordem e disciplina.

Sem dúvida nenhuma, essa imagem vai ao encontro à idéia de Boris Kossoy que, ao falar sobre a importância das imagens na construção de realidades, comenta que “o processo de construção do signo fotográfico implica

²⁹⁶ BONEMY, HELENA, M, B. “Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo”. In: PANDOLLI, Dulce (org). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p.

necessariamente a criação documental de uma realidade concreta²⁹⁷, neste caso, uma realidade que inspira a ordem e a disciplina. Ainda utilizando Kossoy, lembramos que “o espaço e o tempo implícito no documento fotográfico subentendem sempre um contexto histórico específico em seus desdobramentos sociais, econômicos, políticos e culturais etc.”²⁹⁸. Como se trata do contexto estado-novista, valores como a ordem e a força, elementos que visam a formar a juventude brasileira, estão fortemente vinculados à representação imagética.

Outro ponto de extrema importância a ser observado nesta imagem diz respeito à ausência da individualidade: os alunos estão ali como uma grande massa coesa, o indivíduo é suprimido pela necessidade do Estado de impor seus valores e suas necessidades. Dessa maneira, a imagem é retratada em um ângulo sob o qual podemos ver o grande número de alunos postados, dando uma clara idéia de imponência, de grandiosidade. Porém, em nenhum momento podemos ver os rostos desses jovens, ou seja, como afirmamos acima, sua individualidade é negada.

A imagem dos alunos no campo de pólo é tão bem construída que todos os elementos que a compõe nos dão a idéia de um grande teatro, com seu roteiro seguido à risca. Os alunos em sua formação organizada estão inseridos de uma maneira que obedecem à organização espacial proposta, com linhas retas, espaços definidos e uma sintonia com o fundo da cena, onde podemos identificar um conjunto de casas. Tudo parece estar em seu lugar, assim como queriam Vargas e seus intelectuais, cada brasileiro com o seu papel, com a sua posição, trabalhando para o projeto modernizador do Estado Novo, formando esse novo homem, forte, capaz e organizado.

Paulo Knauss, ao falar sobre o poder contido nas imagens e nos símbolos expõe que “a imagem é capaz de atingir todas as camadas sociais, ao ultrapassar as diversas fronteiras sociais pelo alcance do sentido humano da visão”.²⁹⁹ A afirmação de Knauss vai ao encontro daquilo que observamos na reportagem fotográfica analisada. Nela, os textos têm pouca ênfase em comparação às imagens.

A segunda imagem que compõe a reportagem (Figura 2) recebe lugar de destaque no conjunto. Retomando a afirmação de Mauad de que a imagem é

²⁹⁷ KOSSOY, Boris. “Construção e desmontagem do signo fotográfico”. In:_____. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 42.

²⁹⁸ Ibidem, p.42

²⁹⁹ KNAUSS, Paulo. “O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual”. In: *ArtCultura*, v.8 n.12. p.99.

símbolo, sem dúvida nenhuma a imagem observada traz em si muito desse valor, o valor simbólico. Trata-se de uma imagem cuidadosamente produzida, diferenciando-se das demais já neste aspecto, pois, apesar de todas as imagens estarem muito bem concebidas, esta apresenta uma construção muito mais cuidadosa.



Figura 2 – Jovem moça e o pavilhão Nacional
 Fonte: *Revista do Globo*, n.236, outubro de 1943

Aparentemente, a imagem nos fornece poucos elementos para a análise, apenas dois, no caso a figura de uma jovem e o pavilhão nacional. Apesar disso, se seguirmos aquilo que diz Miriam Moreira Leite, essa imagem nos fornece uma gama de elementos sujeita a uma avaliação: “compreender por que e para que algumas imagens foram construídas altera o conteúdo das imagens e amplia a visão desse conteúdo”.³⁰⁰

Naquilo que diz respeito ao uso da figura de uma jovem mulher, podemos remontar ao que nos ensina Ana Cristina Arantes:

A mulher, mesmo da elite, considerada como a figura central da família, responsável e geradora de crianças, o porvir da pátria, deveria ser a portavoza e praticante convicta desse novo ideário que incluía por certo a

³⁰⁰ LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. “História e fotografia”. In: *Cultura Vozes*. v. 86, n. 3, maio/jun. 1992. Rio de Janeiro. p. 26.

implementação de cuidadosas práticas domésticas e as diferentes atividades gínicas esportivas. Desta maneira, a educação física articulada à disciplina e à saúde serviu como valoroso instrumento a normatização do comportamento individual e coletivo. Entendeu-se que a prática sistemática dos exercícios físicos poderia levar à padronização dos corpos, inclusive para o mercado de trabalho além de favorecer a manutenção de pessoas muito saudáveis.³⁰¹

Outro ponto a ser destacado é a vestimenta usada por esta jovem, trazendo as iniciais da então recente Escola Superior de Educação Física, a ESEF, criada no Rio Grande do Sul no ano de 1940. A presença da sigla ESEF na imagem remete a toda uma relação do Estado Novo com a educação física, relação essa já assinalada anteriormente e que reforça a presença de tal sigla.

A imagem é captada em um ângulo (de baixo para cima) que nos dá a idéia de que a jovem está ali, imponentemente, em uma posição firme, demonstrando sentimento de orgulho, zelando pelo pavilhão de sua pátria. Ao mesmo tempo em que a jovem zela pela bandeira nacional, a maneira como ela está disposta ao fundo nos passa a sensação de que ela protege a jovem, em um compromisso mútuo. Carregada de forte sentido de brasilidade, essa imagem, mais do que a primeira, traz uma forte carga de emoção e de fortalecimento do sentimento nacional. É importante lembrar que a partir de 1942, em função do ingresso do Brasil nos conflitos referentes à Segunda Grande Guerra, as políticas nacionalistas têm um aumento, sendo esse mais um motivo para a presença da bandeira nacional.

Mais uma vez, retoma-se a idéia muito trabalhada pelos intelectuais do Estado Novo de que cada brasileiro deveria ter seu papel nessa grande família, cujo pai era Getúlio Vargas. A legenda “A Mocidade Brasileira vibra de entusiasmo durante a semana da pátria”, completa a imagem, reforçando, mais uma vez, o espírito de participação intensa pretendido pela intelectualidade estado-novista.

Enfim, uma imagem de poucos elementos, porém de grande valor simbólico: o papel da mulher nesse novo Brasil, a importância da educação física na formação dos jovens Brasileiros e a presença do pavilhão nacional, o que dá ênfase ao espírito nacionalista tão forte no Estado Novo e reforçado em função da Segunda Grande Guerra.

³⁰¹ ARANTES, Ana Cristina. “O corpo feminino: quesitos de representação de saúde e eugenia praticadas em São Paulo no primeiro quarto do XX”. *Anais do III Simpósio Nacional de História Cultural*. Florianópolis, setembro de 2006.

Na perspectiva de Castellani Filho, a promoção da disciplina, da moral e do adestramento físico da juventude brasileira, primeiro papel da educação física, serviria de caráter complementar: “sua razão de ser afinava-se com a necessidade sentida de condicioná-la ao cumprimento dos seus deveres com o desenvolvimento econômico brasileiro”.³⁰² Nessa perspectiva, coube também à educação física o papel de formar não só a infância e a juventude, mas também o de fornecer a mão-de-obra necessária para o bom desenvolvimento industrial do país.

Com o processo industrial em desenvolvimento, o Brasil deparava-se com dificuldades em dar vazão a esse crescimento. Conforme Castellani Filho,

[...] até então o Brasil vinha suprindo sua carência de mão-de-obra especializada através de sua importação junto a países europeus. Era também do mercado europeu que o Brasil encomendava os produtos industrializados não produzidos – ou produzidos em pequena escala – por suas indústrias.³⁰³

Com a Segunda Guerra Mundial e a conseqüente destruição da Europa, tornou-se inviável atender às necessidades internas, preservar, ampliar, melhorar a produção industrial e atender às necessidades de consumo do mercado interno.

Assim, no ano de 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, a educação física tornava-se obrigatória na modalidade do ensino industrial. No ano de 1943, a educação física torna-se também obrigatória no ensino comercial, pro meio da lei orgânica responsável por essa modalidade educacional. Como afirma Castellani Filho,

[...] a construção da nova mentalidade das classes trabalhadoras, mencionada por Capanema, contou em sua edificação com os préstimos da educação física. A contribuição das atividades físico-esportivas para a consecução dos objetivos enunciados por Capanema pode ser observada na forma como o Diretor da Escola Nacional de Educação Física, Major Inácio Rolim, em 1941, se expressou ao proferir palestra denominada ‘Educação Física nas Classes Trabalhistas’, por ocasião do Ciclo de Conferencia promovida pela Associação Brasileira de Educação Física. Atividades dessa natureza (exercícios, natação, box, ciclismo, remo) [...] constituem oportunidades favoráveis para que o trabalhador possa levar a efeito, íntima comunhão com seus camaradas e íntima ligação com a direção da empresa. O desporto serve admiravelmente para realizar o supremo princípio da unidade da empresa, no sentido de uma verdadeira comunidade. Graças a esta valiosa cooperação, manifesta-se um conhecimento perfeito dos diversos elementos da mesma associação e as

³⁰² CASTELLANI FILHO, Lino, op. cit., p.92.

³⁰³ Ibidem, p.93.

horas de recreação desportiva são de manifestações de grande solidariedade [...].³⁰⁴

Além dessa função “sociabilizadora”, Castellani Filho mostra que, na visão do Major Rolim, a educação física apresentava também uma função ‘compensatória’: “O desenvolvimento e a conservação conscientes da capacidade de trabalho e da saúde do operário, constitui para toda a sociedade econômica uma necessidade de real importância”.³⁰⁵ Ou seja, cabia à educação física a tarefa de restabelecer a força, revigorar a saúde dos operários do meio fabril. Nesse sentido, o citado Major Rolim afirmou que

[...] esta é a nova filosofia de vida e para ela pretendemos orientar a nossa gente pela Educação Física. Ela nos proporcionará um desenvolvimento muscular mais amplo, uma capacidade pulmonar maior, a circulação mais ativa e a função digestiva mais regularizada, em síntese, o equilíbrio orgânico. Intelectualmente, ela solucionará situações variadas que requerem raciocínio, atenção, iniciativa, controle, memória e julgamento. [...] Ela disciplina emoções, forja a personalidade desenvolve o caráter e as demais qualidades que o elegem padrão de moral, de dignidades e de virtudes.³⁰⁶

Inezil Pena Marinho foi responsável por realizar, sob encomenda do Estado Novo, uma obra em que realiza uma retrospectiva histórica acerca da educação física no Brasil e afirmou que:

[...] foi no período de 10 de novembro de 1937 a 31 de dezembro de 1941 que a educação física no Brasil atingiu o seu máximo desenvolvimento. A ação fiscalizadora e orientadora da Divisão de Educação Física resolveu, senão no seu todo pelo menos parcialmente, o problema da educação física nos estabelecimentos de ensino secundário. A criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos e de outras congêneres nos estados veio acelerar, sobretudo a formação de pessoal especializado necessário à orientação e controle das atividades neste setor educacional.³⁰⁷

Apesar de ser necessário relativizar a afirmação de Marinho, pois se tratava de uma obra “oficial”, a ênfase na educação física durante o Estado Novo foi bastante considerável. Podemos apresentar com segurança o seguinte fato como um exemplo bastante ilustrativo: só entre os citados anos de 1937 e 1941 foram realizados, em todo Brasil, cerca de 1.260 trabalhos entre teses, comunicações,

³⁰⁴ CASTELLANI FILHO, Lino, op. cit., p.97.

³⁰⁵ Ibidem, p.97.

³⁰⁶ Ibidem, p.98.

³⁰⁷ MARINHO, Inezil P., op. cit.,p. 461.

conferências e afins, cujo tema central era a educação física e suas variadas aplicações práticas. Sem dúvida nenhuma, um número expressivo.³⁰⁸ Com os exemplos e fatos apontados, tentou-se dar uma breve idéia de quão importante foi o papel da educação física bem como dos exercícios físico segundo a ótica dos homens do Estado Novo.

3.2 COLÔNIAS DE FÉRIAS NO/DO ESTADO NOVO

Iniciamos este que é nosso último capítulo enfatizando a utilização da educação física pelo regime estado-novista como uma ferramenta no objetivo de promover a disciplina física e moral da parcela infanto-juvenil da população brasileira. Logo, diversas foram as medidas formuladas e adotadas nesse sentido, dentre elas, a realização de Colônias de Férias.

Com ênfase nas atividades que visavam à formação física e mental, as Colônias de Férias foram instituições que, por meio de um programa de atividades, muitas das quais com um caráter aparentemente recreativo, investiram na tentativa de atingir seus participantes de maneira efetiva, já que os mesmos se davam durante um curto período, 15 dias, sendo que, na maioria dos casos observados, aqueles que as freqüentavam eram “bombardeados” com uma série de informações e ações recheadas de todo o conteúdo ideológico característico do regime.

Ao longo de nossa pesquisa, observamos a ocorrência de Colônias de Férias implantadas pelo Estado Novo em, pelo menos, quatro estados da federação, o que nos leva à conclusão de que tais colônias foram articuladas e sistematizadas de maneira paralela em âmbito nacional. Além do Rio Grande do Sul, as colônias, até onde pudemos detectar, desenvolveram-se no Rio de Janeiro, na Bahia e em São Paulo, o que não exclui possibilidade da sua ocorrência em outros estados. Dentro desse cenário, o estado gaúcho foi o primeiro a contar com uma dessas Colônias de Férias, inaugurada em dezembro de 1938. Logo após, entre janeiro e fevereiro de 1939, inauguram-se as colônias no Rio de Janeiro e na Bahia:

A 16 de janeiro, o governo fluminense fez inaugurar nas cidades de Cabo Frio e Vassouras colônias de férias na primeira marítima e na segunda montanhosa [...]. Em fins de janeiro e princípios de fevereiro, organiza-se na

³⁰⁸ MARINHO, Inezil P., op. cit., p. 461.

Bahia a Colônia de Férias do Bogaraí, que funciona em caráter experimental tendo sido ótimos os resultados colhidos.³⁰⁹

A proximidade na inauguração de ambas as colônias é mais um fator que reforça a afirmação de que tal medida desenvolveu-se paralelamente em diferentes estados. Ainda em 1939, porém, no mês de dezembro, inaugurou-se a Colônia Marítima Álvaro Guião em Santos, estado de São Paulo. Essa colônia abrigou mais de 300 crianças.³¹⁰

Apesar da ocorrência de Colônias de Férias em caráter nacional, nosso foco é voltado ao estudo e à análise das Colônias de Férias desenvolvidas no Rio Grande do Sul durante o período em questão. Isso se deve, principalmente ao fato de residirmos no estado, o que, conseqüentemente, facilita o acesso às fontes disponíveis. Assim, tentamos mostrar quais eram os principais objetivos, a quem se destinavam e como se desenvolviam as Colônias de Férias em solo gaúcho.

3.3 ORIGENS: ALGUMAS OBSERVAÇÕES

Uma das questões a respeito das Colônias de Férias que desde o início de nossa pesquisa tem chamado nossa atenção diz respeito às origens dessas instituições. Definir com precisão a origem das Colônias de Férias é uma tarefa que, pelo menos até este ponto de nossa dissertação, mostrou-se um tanto complicada. O que fazemos neste momento é apresentar algumas hipóteses que, sem dúvida, necessitam de uma pesquisa mais aprofundada e com um maior investimento de tempo. Porém, se elas não elucidam a questão de maneira plenamente satisfatória, ao menos podem ser consideradas como bastante plausíveis, e, de certo modo, nos fornecem um norte para uma futura pesquisa.

A primeira idéia a respeito das origens das Colônias de Férias a qual tivemos acesso está inserida em um artigo veiculado no periódico porto-alegrense *Correio do Povo* de 9 de dezembro de 1938.³¹¹ De autoria de Poli Marcelino Espírito, médico escolar, já referido, o artigo apresenta algumas considerações quanto ao surgimento dessas citadas:

³⁰⁹ MARINHO, Inezil P., op. cit., p. 461.

³¹⁰ Ibidem, p.373.

³¹¹ Importante ressaltar que esse artigo é nossa primeira referência a respeito das colônias no Rio Grande do Sul e que o mesmo é retomado posteriormente.

Realmente, datam de mais de 60 anos as primeiras instituições desse gênero com objetivo de favorecer a saúde dos escolares. Foi Bion³¹², de Zurich, que inicialmente teve a idéia de levar para as montanhas um grupo de rapazes que sofriam os efeitos maléficos da vida sedentária e do ambiente anti-higiênico que tinham na cidade. Foram notáveis os resultados obtidos nesse primeiro ensaio e não tardaram outras cidades em seguir o exemplo, na própria Suíça, na Alemanha, nos Estados Unidos e outros países.³¹³

Segundo as palavras de Espírito, as colônias datavam de cerca de 60 anos antes, ou seja, em torno do final do século XIX, momento em que se tem o surgimento daquilo que é concebido como pedagogia ativista. Esse fato também pode ser vinculado ao desenvolvimento das Colônias de Férias, pois a educação ativa, entre outros pontos, valorizava a utilização de ambientes externos na educação infantil.

Franco Cambi explica que a escola ativa afirmou-se no cenário da pedagogia mundial entre a última década do século XIX e a terceira década do XX. Inserido no movimento conhecido como 'escola nova'³¹⁴ ou 'pedagogia contemporânea' a educação ativa ou pedagogia ativa é considerada por Lourenço Filho como um sistema do movimento pedagógico acima citado. A escola ativa, ou ainda escola do trabalho, segundo Lourenço Filho:

[...] concebe a aprendizagem como um processo de aquisição individual, segundo condições personalíssimas de cada discípulo. Os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo pensando e resolvendo situações problemáticas que lhes sejam apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicas.³¹⁵

³¹² Provavelmente Espírito estava referindo-se a Wilfried Ruprecht Bion (1897-1979), psicanalista britânico, kleiniano heterodoxo, que contribuiu para a recuperação de indivíduos psicóticos. Consultar CABRAL, Álvaro; NICK, Eva. Dicionário Técnico de Psicologia. São Paulo: Cultrix.

³¹³ ESPÍRITO, Poli Marcelino. Colônia de Férias. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 9 de março de 1938, p. 9.

³¹⁴ O movimento da Escola Nova ocorreu tanto em caráter nacional quanto internacional, embora não se trate de fato do mesmo movimento. Não entraríamos em detalhes para não cometer um erro.

³¹⁵ LOURENÇO FILHO, Manuel. *Bergström Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 14. ed. Rio de Janeiro : EdUERJ, 2002. p.233.

Essas ‘escolas novas’³¹⁶, que se difundiram principalmente na Europa ocidental e nos Estados Unidos, traziam a noção de que a infância era uma idade pré-moral, pré-intelectual na qual “os processos cognitivos se entrelaçam estreitamente com a ação e o dinamismo, não só motor, como psíquico da criança”.³¹⁷ A criança “ativa” deveria então ser de certa maneira afastada dos vínculos da educação familiar tendo suas “inclinações primárias” manifestas. Cambi informa que

[...] em conseqüência desse pressuposto essencial, a vida escolar deve sofrer profundas mudanças: **deve ser se possível afastada do ambiente artificial e constritivo da cidade, a aprendizagem deve ocorrer em contato com o ambiente externo**, em cuja descoberta a criança está espontaneamente interessada, e mediante atividades não exclusivamente intelectuais, mas também de manipulação. Respeitando desse modo a natureza ‘global’ da criança que não tende jamais a separar conhecimento e ação, atividade intelectual e prática.³¹⁸

Em sua obra *Introdução ao estudo da Escola Nova*, o citado Lourenço Filho descreve uma série de experiências desenvolvidas dentro do contexto do referido movimento pedagógico como, por exemplo, o “lar de educação no campo”. Fundado em 1898, em Ilsenburg, na Alemanha, OS *Landerziehungsheime*, (lares da educação no campo) foram, segundo Lourenço Filho, a primeira escola nova do continente europeu.³¹⁹

Dentre os experimentos influenciados pelo ativismo, e que sem dúvida podemos vincular às Colônias de Férias, está o escotismo. Surgido no ano de 1908, por iniciativa do ex-coronel inglês Robert Baden Powell, o escotismo teve sua inspiração no colonialismo britânico, no qual, além do uniforme e da organização nos moldes militares, preservou-se o ‘espírito de aventura’. Na visão de Franco Cambi, as principais relações entre o escotismo e a escola ativa são o vínculo com o ambiente natural, o valor dado ao grupo, a iniciativa, a capacidade manual e aquilo que define como “entusiasmo para aquilo que é selvagem”, característica essa, segundo o autor, típica da idade juvenil. Outro ponto referido por Cambi a respeito do movimento de Powell, e que de certa maneira se conecta às Colônias de Férias,

³¹⁶ Ainda com relação à escola nova, é importante referi-se a figuras como Dewey, Kilpatrick, Washburn, responsáveis pelo desenvolvimento do ativismo nos EUA, considerado por Cambi como mais maduro.

³¹⁷ CAMBI, Franco, op. cit., p. 514

³¹⁸ Ibidem, p. 514-5. (grifos nossos)

³¹⁹ LOURENÇO FILHO, Manuel, op. cit., 2002, p. 247-8.

refere-se ao empenho empreendido pelo escotismo na resolução do tempo livre disponível aos jovens.

Muitas das características observadas na escola nova ou pedagogia contemporânea se fazem presentes na obra *Emílio* de Rousseau, considerado como “pai” da pedagogia contemporânea. Na ótica de Cambi, Rosseau foi responsável por operar uma “revolução copernicana” na pedagogia pondo a criança no centro de sua teoria, realizando-a em “simbiose perfeita como todo o seu pensamento de moralista, de político, de filósofo da história e de reformador antropológico, com aquele pensamento que se interroga sobre as origens do mal do homem”.³²⁰ Rousseau vê em seu modelo, Emílio, a possibilidade de construir um homem novo, natural e equilibrado. Dentre as diversas considerações elaboradas ao longo da obra *Emílio* algumas em particular, ao menos neste momento, nos interessam mais.

Já na primeira parte de *Emílio*, Rosseau afirma que “é preciso que o corpo tenha vigor para obedecer à alma, um bom servidor deve ser robusto [...]. Quanto mais fraco é o corpo, mais ele comanda, quanto mais forte ele é, mais obedece. [...] Um corpo fraco debilita a alma”.³²¹ Dentre essas observações, Rosseau dá destaque aos exercícios físicos e, ao longo da segunda parte de sua referida obra, afirma a importância dos mesmos: “Esses exercícios continuados, entregues assim à direção apenas da natureza, ao fortalecerem o corpo, não somente não embrutecem o espírito como, pelo contrário, forma em nós a única espécie de razão de que a primeira idade é capaz, é a mais necessária a todas as idades”.³²²

Segundo seu entendimento, a primeira noção de razão desenvolvida pelo homem seria a razão sensitiva, obtida por meio dos movimentos, daí a importância dos exercícios físicos, como os jogos, por exemplo, considerados por Rosseau como algo extremamente útil e divertido. Ainda naquilo que diz respeito aos exercícios físicos, o autor expôs que se devem priorizar aqueles em que o corpo se movimenta sem o uso da força, ou seja, naturalmente. Dessa maneira, por meio de uma subida em uma escada a fim de buscar frutas, ou de uma corrida, obter-se-ia da criança mais facilmente o objetivo de exercitá-la. A obra *Emílio* ainda aborda uma série de pontos que, de certa maneira, está vinculada à nossa pesquisa como questões ligadas à higiene, alimentação, entre outros pontos.

³²⁰ CAMBI, Franco, op. cit., p. 343.

³²¹ ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou, da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p.141.

³²² Ibidem, p.129-30.

Além de todos esses exemplos ilustrados até aqui (escotismo, Escola Nova, etc.), podemos também vincular a origem das Colônias de Férias às primeiras instituições de auxílio à infância desenvolvidas no continente americano. Segundo a *Revista de Educação Pública*³²³, no ano de 1601, com a promulgação da lei dos pobres na Inglaterra, cada comunidade passou a cobrar uma taxa para auxiliar crianças desamparadas. Com isso, as ações para o auxílio delas ocorreram de quatro maneiras: fazendo essas crianças aprendizes de algum ofício, prestando-lhes assistência, auxiliando seus lares, e a partir da ação de casas de caridade.

No ano 1697, foi desenvolvida, na então colônia britânica de Boston, a primeira casa de caridade voltada a crianças no continente americano. Essas casas de caridade, ao menos em um primeiro momento, tinham tanto um papel assistencial quanto um papel de “aprendizado industrial”, ou seja, preparavam mão-de-obra. Por volta de 1823, desenvolvem-se no estado de Nova York casas de caridade, as *almshouses*, destinadas a amparar e educar crianças abandonadas. É necessário afirmar que até esse momento muitas dessas casas de assistência eram de caráter misto, pois, além de atenderem crianças, também davam assistência a pessoas de todos os tipos – “lunáticos, idiotas e enfermos”. Entretanto, na primeira década do século XIX, percebe-se um movimento a fim de separar crianças e adultos. Em 1876, é criada em Nova York uma lei que proíbe a colocação de crianças junto com adultos, ocorrendo em alguns casos a separação entre as próprias crianças, com o afastamento de crianças consideradas defeituosas das demais.

Pouco a pouco, os serviços de assistência à criança começam a se organizar cada vez mais, e não tardam em surgir instituições que podem, guardadas as proporções, ser consideradas como embriões daquilo que viriam a ser as colônias de férias: “são as necessidades individuais da criança que devem servir de base para o planejamento do programa que visa desenvolver suas aptidões naturais no sentido de torná-la um ser útil a si mesma e a pátria”.³²⁴

Dentre as instituições que podemos considerar como embrião das colônias de férias, destacamos a *Sleighton Farm*, a *Bethesda Christian Children House* e o *Boystown*. A *Sleighton farm* era uma instituição destinada a meninas delinquentes da cidade de Darlington, próxima a Filadélfia. Fundada em 1828, a *farm* servia,

³²³ *REVISTA de Educação Pública*, v.III, n.11. Rio de Janeiro, julho-setembro 1945, p. 343.

³²⁴ *Ibidem*.

como um instrumento de “adestramento” “dessas meninas, e, após o período de permanência, elas seriam encaminhadas a serviços “úteis à sociedade”.³²⁵ A *Bethseda Christian Children House* recebia meninas brancas e protestantes, entre 12 e 18 anos. Elas eram divididas em pequenos grupos, recebendo a partir daí cuidados e orientações essencialmente familiar. Já o *Boystown* era uma instituição católica, localizada no estado de Nebraska que, além de meninos americanos, recebia também meninos do México, Canadá, Porto Rico e outros países vizinhos. Fornecendo alimentação e abrigo, o *Boystown* também cumpria o papel de formação de mão-de-obra.

Apesar de consideráveis diferenças, podemos, de certo modo, relacionar a série de instituições referidas às Colônias de Férias, pois ambas, dentro de seus objetivos específicos, possuíam um claro papel de ao menos tentar enquadrar e normatizar esses jovens e crianças, de uma maneira ou de outra, inserindo os mesmos no seio da sociedade. No entanto, uma instituição em especial pode ser considerada como a que originou ou influenciou decisivamente o surgimento das colônias de férias – os *Camp Fires*. Dentre suas atuações na Sociedade Eugênica de São Paulo, o referido Fernando de Azevedo sugeriu a adoção no Brasil de sociedades com ênfase na educação física para moças como as já existentes em países como os Estados Unidos, os *camp fires*. Segundo Azevedo, os *camp fires*

[...] têm como um de seus intuitos primícias desenvolver, por meio da higiene e trabalhos de campo, corpos sadios e bem trabalhados, nervos postos a prova para a realização do propósito do amor e do papel bio-educativo que lhes esta destinado. Estes objetivos que se relacionam visceralmente com a maternidade mostram à primeira vista [...] ser a eugenia a base admirável da instituição americana, por cuja iniciação cerca de 50 a 70 mil moças – as chamadas jovens de *camp fire* – que já usufruem os múltiplos benefícios do ambiente higiênico do campo, partilhando o tempo entre os exercícios de bola, remo e natação e estudos práticos sobre a formação e direção do lar.³²⁶

O *camp fire* surge no ano de 1910, na região de Vermont, Estados Unidos. Desenvolvido pelo médico americano Luther Gullick e sua esposa Charlotte, o *camp fire* se definia como a primeira organização não-sectária dos Estados Unidos. Com relação ao nome *camp fire*, ou acampamento do fogo, Gullick justificava sua escolha devido ao fato de fazer referência às primeiras comunidades de vida doméstica que,

³²⁵ *REVISTA de Educação Pública*, vol.III, n.11, Rio de Janeiro, Julho-setembro – 1945. p.359.

³²⁶ AZEVEDO apud SOARES, Carmen Lúcia, op. cit, p,123.

segundo ele, se desenvolveram a partir do controle e do manejo do fogo. Em 1912, o *camp fire* foi incorporado na capital Washington e passou a ser uma agência nacional. O *camp*, que originalmente atendia somente moças, passou a atender rapazes somente no ano de 1975. Existentes até hoje, atendem cerca de 700.000 crianças e jovens anualmente e ocorrem em praticamente toda a América do Norte.³²⁷

Esses foram alguns fatos e aspectos encontrados por nós que, como referido, não esclarecem totalmente a questão em torno da origem das Colônias de Férias, mas, de alguma maneira, contribuem para uma futura resposta para a questão.

3.4 COLÔNIAS DE FÉRIAS NO ESTADO NOVO: O CASO GAÚCHO

Como afirmado anteriormente, até onde foi possível investigar, as Colônias de Férias implantadas durante o Estado Novo foram instaladas primeiramente no estado do Rio Grande do Sul. Entre os anos de 1938 e 1945, foram 16 as Colônias de Férias realizadas no estado, sendo o número de alunos participantes superior a 1.000.³²⁸

Inicialmente, as Colônias de Férias gaúchas estiveram sob a supervisão direta da Secretaria de Educação e Saúde Pública. Entretanto, no ano de 1941, ocorreu a criação do Departamento Estadual de Educação Física, logo as Colônias passaram à responsabilidade da Divisão Técnica do referido departamento, que, além das Colônias de Férias, foi responsável por orientar e fiscalizar a prática da educação física, bem como os serviços de recreação escolar.

Além da referida divisão, o Serviço de Higiene Escolar, parte integrante do Departamento Estadual de Saúde, também desempenhou importante papel no funcionamento das Colônias, principalmente na seleção dos escolares considerados próprios a participar de tal empreendimento. Em um primeiro momento, as verbas destinadas às Colônias de Férias provinham de loterias desenvolvidas no estado: “Com esse objetivo, o interventor federal, na distribuição do saldo da verba de ‘Loterias’ em janeiro último, destinou, na distribuição daquela verba, a importância

³²⁷ Informações obtidas no site http://www.campfire.org/all_about_us/history.asp

³²⁸ Com relação ao número de participantes, podemos afirmar que entre os anos de 1938 e 1943 foram 791 os colonianos, informações obtidas nos Relatórios de Coelho de Souza.

de 100 contos de reis”.³²⁹ Porém, com a criação da Legião Brasileira de Assistência, as colônias passaram a ter o seu financiamento vinculado a tal órgão³³⁰:

As colônias de férias atuais serão financiadas pela LBA, que presidida pela exma. Senhora Dona Avani Cordeiro de Farias e dando cumprimento ao seu vasto programa de ação se está entregando a uma intensa obra de benéficos social. [...]. A LBA, colaborando nessa iniciativa, comunicou a Secretaria de Educação que fornecerá os recursos para as despesas extraordinárias desse serviço de férias como o pagamento de gratificações.³³¹

Dentre os diversos nomes diretamente ligados ao desenvolvimento das Colônias de Férias, Poli Marcelino Espírito, professor da Escola Superior de Educação Física e diretor do citado Serviço de Higiene Escolar, teve destaque especial. Considerado como um dos pioneiros da medicina escolar no estado gaúcho, foi de Espírito a autoria de uma série de artigos a respeito das colônias. Dentre estes, o citado artigo veiculado no *Correio do Povo* do dia 9 de dezembro de 1938, no qual tal medida fora apresentada à sociedade: “No início, as famílias receavam permitir a ida dos filhos nestas Colônias. Marcelino, escrevendo no *Correio do Povo* a respeito das mesmas, levou o povo a conhecê-las e valorizá-las.”³³²

Segundo a biografia de Poli Marcelino Espírito, as Colônias de Férias já eram desenvolvidas no estado antes do regime estado-novista. Porém, essas colônias eram de caráter particular: “O velho professor Black costumava levar turmas de colégios particulares para fora, a fim de passarem alguns dias de férias. Da mesma forma agia o professor Gaelzer, que levava alunos de Grupos Escolares para a praia da Tristeza”.³³³

Apesar disso, é certa a existência de Colônias de Férias anteriores às do período analisado neste trabalho. Pelo menos desde a década de 1920, tal medida já se desenvolvia em solo gaúcho. Como foi possível observar em um anúncio veiculado no *Correio do Povo* do dia 25 de dezembro de 1927, foram oferecidas

³²⁹ COLÔNIA de Férias. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 10 de janeiro de 1939, p. 9.

³³⁰ Com relação à ação da LBA nas Colônias, as informações são escassas.

³³¹ COLÔNIA de Férias. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 10 de janeiro de 1943, p. 4.

³³² SCHNEIDER, Regina Portella. “Poli Marcelino Espírito: pioneiro da medicina escolar do Rio Grande do Sul”. *Evocações de uma vida*. Porto Alegre, Martins Livreiro, 1986. P. 79.

³³³ É importante ressaltar que a citada obra biográfica não nos forneceu nenhuma referência a respeito das afirmações acima. Logo, as mesmas devem ser levadas em consideração com alguma restrição.

vagas para o Balneário Infantil A. Menegatti, apresentado como o único do gênero no Brasil. Segundo o referido anúncio, o balneário oferecia

[...] alimentação abundante, sã e variada como exigem os preceitos para uma cura perfeita de banho de mar. Vigilância ativa e afetuosa. Passeios higiênicos. Dormitórios arejados e bem iluminados. Espaçosa sala de jantar. Setenta metros de avarandados para os passeios dos meninos. Farmácia própria.³³⁴

Apresentado como sucursal de veraneio do Instituto Médio Ítalo-Brasileiro, o Balneário A. Menegatti recebia crianças de todas as nacionalidades, o que nos leva a crer que, até aquele momento, as colônias particulares eram instituições voltadas às populações oriundas de países estrangeiros, como alemães e italianos.

Outro ponto extremamente importante a respeito das Colônias de Férias são os aspectos geográficos e climáticos. O clima era considerado como fator de grande importância na regeneração física e mental: “O clima é um coadjuvante do crescimento da infância e a par de sua influência higiênica e profilática, ainda exerce no organismo uma determinada influência terapêutica”.³³⁵ Segundo os responsáveis pela instalação das Colônias no estado, o Rio Grande do Sul possuía “elementos geográficos de excelentes climas para a instalação relativamente fácil de colônias capazes de abranger quase toda a infância”³³⁶. Cada um dos tipos climáticos possuía suas características e finalidades específicas: “Possuímos de fato o clima sedativo de planície o clima repousante das altitudes, o clima ozonizado marítimo climas luminosos, de condutibilidade elétrica de irradiação com os requisitos essenciais de ambientes bons tonificantes e reanimadores”.³³⁷

Logo, cabia ao estado disponibilizar tais condições à infância: “que os reclama, que os exige que não possa dispensá-los nos períodos de crescimento nas etapas críticas de desenvolvimento integral”³³⁸. Na perspectiva adotada, o clima possuía importância similar a alimentação nas questões relativas ao crescimento:

Desse ponto de vista o problema do clima bastante assemelha se ao problema da alimentação como corroboradora do crescimento. Existem os produtos de taxas nutritivas por todo o território nacional, todos eles suscetíveis de um cultivo econômico e barato. Contudo, encontram-se eles

³³⁴ *CORREIO do Povo*. Porto Alegre, 25 de dezembro de 1927.

³³⁵ COLÔNIAS de Férias. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 25 de março de 1939, p.5.

³³⁶ *Ibidem*.

³³⁷ COLÔNIAS de Férias. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 25 de março de 1939, p.5.

³³⁸ *Ibidem*.

na sua maioria muito afastados das classes pobres onde mais se revela o desolante panorama da subalimentação do nosso povo. Assim também o problema do clima. Possuímos os climas benéficos sob as suas varias modalidades coadjuvadoras da educação orgânica, fisiológica e higiênica da infância como dos adultos.³³⁹

Segundo Maria Helena Câmara Bastos, as Colônias de Férias

[...] são estimuladas e promovidas pelas autoridades educacionais com duplo objetivo: buscar o aperfeiçoamento físico, moral e mental da clientela escolar pela educação higiênica e alimentar, e ser uma demonstração da obra educacional do Estado quanto à nacionalização das comunidades estrangeiras.³⁴⁰

Ao longo de nossa pesquisa, foi possível constatar que, de fato, a regeneração física e mental dos escolares foi o principal foco das Colônias de Férias. O segundo ponto enfatizado por Bastos, a nacionalização das comunidades estrangeiras, não deve de maneira alguma ser desvinculado das medidas educacionais postas em prática nos anos de Estado Novo. Entretanto, ao consultarmos nossas fontes, não foi possível observar nenhuma referência direta a tal questão. Logo, ao menos neste momento, não investiremos neste sentido.³⁴¹ Além dos objetivos descritos, as Colônias de Férias surgiram como uma solução para um anseio presente entre os educadores do período, anseio este referente ao bom aproveitamento das férias escolares.

Assim, tentamos, por meio de informações recolhidas no periódico porto-alegrense *Correio do Povo* e na *Revista do Ensino*, abordar alguns aspectos que nos permitam definir com maior clareza questões vinculadas aos objetivos das Colônias de Férias. Segundo o doutor Poli Marcelino Espírito, “[...] os proveitos auferidos pelos escolares no seu estado físico, na regeneração de energias no estímulo geral que recebem são altamente compensadores. É por esse motivo que o governo do Estado, em boa hora, resolveu a realização desse empreendimento de elevada utilidade”.³⁴²

As Colônias de Férias foram apresentadas para a sociedade gaúcha como um dos métodos mais “modernos e aperfeiçoados da pedagogia”, e que viriam a

³³⁹ COLÔNIAS de Férias. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 25 de março de 1939, p.5.

³⁴⁰ BASTOS, Maria Helena Câmara, op. cit., 2005, p. 226.

³⁴¹ Mister é ressaltar que não estamos com isso discordando de tal afirmação, apenas não abordaremos o referido aspecto por falta de elementos mais precisos e contundentes.

³⁴² ESPIRITO, Poli Marcelino. Colônias de Férias. *Correio do Povo*. Porto Alegre: 9 de dezembro de 1938, p. 5.

influenciar na formação física e moral da infância do estado. Nota-se, portanto, a vinculação de aspectos ligados à formação física e moral, denotando uma clara intenção de uma ação completa, integral e totalizante sobre o educando, prática essa comum à ideologia estado-novista: “representa a colônia de férias o complemento necessário à educação total da criança mantendo-a sob a vigilância direta dos educadores cultivando nelas o sentimento de disciplina e sociabilidade”.³⁴³

Apresentando preocupações ligadas à alimentação, à prática de exercícios físicos e ao desenvolvimento de aspectos morais, é possível detectar no desenvolvimento das Colônias de Férias traços do discurso eugênico higienista:

A divulgação dos benefícios e mobilização de recursos fará com que seja sempre crescente a prática dessas vilegiaturas, até conseguir-se um verdadeiro êxodo da população escolar das cidades de populações aglomeradas em busca de um retemperamento de saúde e reparação de energias. Com o desenvolvimento que vem tendo o sentido da educação integral e da higienização das coletividades, hão de surgir estabelecimentos com instalações apropriadas aos vários dos casos que existem no seio da população infantil e que exigem cuidados especiais. Será possível assim regular e hígido desses organismos e evolução com atenção particular a cada individuo o que trará benefícios incalculáveis para o **fortalecimento da raça**.³⁴⁴

Fortalecer a raça, regenerar corpos e mentes, prepará-los para o ano letivo vindouro, esse era o principal ponto a ser buscado com as Colônias de Férias. Dessa maneira, desenvolveu-se uma série de dispositivos e de práticas, a serem analisadas posteriormente, a fim de obterem-se elementos mais sadios, robustos e integrados com o regime vigente:

Nas colônias, serão eles alvo de rigoroso controle por parte dos dietistas do DES recebendo alimentação adequada. O objetivo dessas estações de férias como declarou o Secretário da Educação à nossa reportagem é preservar de maiores males a saúde dos escolares subnutridos e prepará-los para os trabalhos futuros[...]. Da mesma sorte, crianças de nutrição deficiente vão encontrar nessas colônias de férias uma possibilidade de melhorar pelo estímulo geral que recebem.³⁴⁵

Além do aspecto exposto, vinculado à formação dos escolares, os problemas decorrentes da má alimentação e das más condições de saúde eram, segundo a

³⁴³ COLÔNIA de Férias – A seleção dos escolares. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 4 de janeiro de 1939, p. 5.

³⁴⁴ COLÔNIA de Férias – A seleção dos escolares. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 4 de janeiro de 1939, p. 5.

³⁴⁵ COLÔNIAS de Férias para escolares pobres. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 21 de janeiro de 1942, p. 5.

percepção dos responsáveis pelas Colônias, uma das causas da evasão escolar. Logo, tais instituições solucionariam, ao menos parcialmente, tal problema: “As colônias vieram solucionar em parte o problema da freqüência, pois grande era o número de escolares que, devido ao precário estado físico, abandonavam os estudos.”³⁴⁶

Como afirmamos anteriormente as Colônias de Férias, além de investir na regeneração física e mental de seus participantes, visavam ao preenchimento da lacuna deixada pela ausência da escola durante o período de férias. Por meio da referida medida, pretendia-se estender a presença da escola, esticar o braço do Estado até o período dedicado à pausa escolar.

Para melhor avaliar esse aspecto, recorreremos a um artigo de autoria do médico escolar Gaspar Ochoa, veiculado na *Revista do Ensino* no mês de maio de 1942. Segundo Ochoa, a má utilização das férias apresentava-se como uma mazela educacional a ser combatida, já que, em seu ponto de vista, a pausa escolar representava um grave risco na formação dos escolares. Fica clara aqui a preocupação em “não por a perder” em poucos meses todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo: “Apontavam-se então, os perigos das férias passadas nos centros urbanos sem a supervisão da Escola, durante três longos meses de inatividade”.³⁴⁷ Como solução para tal problema, Ochoa aponta a utilização de Colônias de Férias e instituições similares: “Com respeito ao melhor aproveitamento das férias escolares, citam-se as escolas especiais, acampamentos e colônias”.³⁴⁸

Na perspectiva de Gaspar Ochoa, afastadas da presença da escola, as crianças nada lucrariam tanto naquilo que diz respeito à saúde e ao desenvolvimento físico, quanto naquilo que define como repouso intelectual. Outra preocupação do citado médico escolar eram os riscos relativos a situações às quais as crianças seriam submetidas quando afastadas do ambiente escolar:

E o que indubitavelmente é muito pior, podem adquirir maus hábitos, tornaram-se indolentes irascíveis, invejosos, quando não são vítimas imbeles dos instintos baixos e primários. Por motivos óbvios, esses inconvenientes verificam-se principalmente entre a população infantil dos bairros menos favorecidos pela fortuna.³⁴⁹

³⁴⁶ VIDA e saúde para as crianças que estudam. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 23 de dezembro de 1943, p. 7.

³⁴⁷ OCHOA, Gaspar. “Colônia de Férias”. *Revista do Ensino*, n. 25, v.7, Maio de 1942, p.6.

³⁴⁸ *Ibidem*.

³⁴⁹ *Ibidem*.

Finalizando sua exposição, Ochoa reafirma que “para evitar esses males e prolongar a influência educativa da escola, nutrindo espiritualmente as crianças e fortalecendo-as fisicamente, nada melhor do que a colônia de férias”.³⁵⁰ A preocupação de Ochoa parece estar em sintonia com os demais educadores do centro do país, como podemos perceber nas palavras de Oliveira Melo, médico do serviço médico pedagógico do instituto da educação da então capital federal, Rio de Janeiro. Com o título de “O problema das férias dirigidas”, Melo expõe preocupações muito parecidas com as de Ochoa e, assim como seu par gaúcho, também vê nas Colônias um solução para tal anseio:

O melhor aproveitamento pelos escolares dos períodos destinados às férias é preocupação permanente de todos os que se interessam pelos problemas educativos. De modo geral, todas as crianças devem passar as férias em clima conveniente e submetidos a regime que lhes permita recuperar as energias gastas durante o ano letivo, em que obedecem geralmente a diretrizes mal fixadas, que lhes determinam carências orgânicas com reflexos prejudiciais até no campo intelectual.³⁵¹

Apesar da pretensão de atingir amplamente os escolares com as Colônias de Férias, uma série de limitações tornou tal tarefa restrita. É bem provável que essas limitações estariam vinculadas a questões referentes a verbas, espaço físico, falta de pessoal especializado, dentre outras. Segundo expôs Poli Marcelino Espírito: “Não podendo no momento executar um êxodo geral dos escolares para o campo serra ou mar, forçoso é proceder a um trabalho de seleção prévia, para que os benefícios que decorrem dessas colônias sejam alcançados de maneira mais útil”.³⁵² Assim, como foi possível observar, a escolha dos colonianos dependia de uma prévia seleção, que obedecia a uma série de critérios definidos.

Duas matérias, uma veiculada no *Correio do Povo*, de 4 de janeiro de 1939, e a outra na *Revista do Ensino* do mês de dezembro de 1940, têm como foco principal a seleção dos escolares para as Colônias de Férias, nos fornecendo elementos de grande valia para a compreensão de tal processo. Segundo nos informa o *Correio do Povo*, as Colônias de Férias só permitiriam a participação de crianças que tivessem em seu perfil a clara capacidade de submeter-se a regras comuns, sendo esse um dos critérios a serem considerados. Após isso, há referência à exclusão de

³⁵⁰ *REVISTA de Educação Pública*, v.III, n.11. Rio de Janeiro, 1945. p.195.

³⁵¹ *Ibidem*, p.196.

³⁵² ESPÍRITO, Poli M. “A seleção dos escolares para as Colônias de Férias”. *Revista do Ensino*. n.16, dezembro de 1940.

alunos portadores de moléstias contagiosas, notando-se aí uma clara proteção à coletividade, bem como a não inclusão de crianças “portadoras de afecções que embora não contagiosas exijam cuidados especiais, como sendo cardíacas asmáticas que estão sujeitos a crises de maior ou menor gravidade”.³⁵³ Distúrbios de natureza psíquica também eram levados em consideração, sendo esses escolares considerados “incompatíveis com esses veraneios coletivos”. Em resumo: “os escolares anêmicos, os débeis, de desenvolvimento retardado, físico e psíquico, os linfáticos, os fadigados são esses os grandes beneficiados por essas organizações”.³⁵⁴ Fica assim evidente que o primeiro critério a ser considerado vinculava-se a fatores médicos/clínicos: “O critério adotado na seleção dos discípulos baseou-se nos exames médicos a que foram submetidos todos os candidatos. Os que necessitavam imediatamente de cuidados e tratamento é que forma escolhidos”.³⁵⁵

Tais informações eram via exames e fichamentos médicos dos escolares. Esses exames, largamente utilizados dentre as práticas de saúde infanto-estudantil, foram desenvolvidos pelo Serviço de Higiene Escolar:

A escolha dos pequenos colonianos é feita de acordo com a observação do Serviço de Higiene Escolar, com a necessidade individual de repouso que uma alimentação especial e a vida ao ar livre poder dar para restaurar o organismo infantil de forma a estarem os escolares em condições de obterem o rendimento máximo em seus estudos no futuro ano letivo.³⁵⁶

Os referidos exames e ou fichamentos médicos ocorriam de maneira sistemática sendo observadas diversas áreas a respeito da saúde do escolar como tomada de peso, altura, acuidade visual e auditiva, “fatores sensoriais de primeira importância para a aprendizagem”³⁵⁷. Eram realizadas também inspeções nas cavidades bucais e nasais, examinados os olhos, ouvidos, enfim, uma minuciosa investigação a fim de detectar-se “possíveis transtornos que prejudiquem o aluno”.³⁵⁸ Sem dúvida nenhuma, o critério médico possuía grande preponderância, porém não era o único a ser levado em consideração, como podemos perceber na seguinte

³⁵³ COLÔNIA de Férias – A seleção dos escolares. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 4 de janeiro de 1939, p. 5.

³⁵⁴ *Ibidem*.

³⁵⁵ COLÔNIAS de Férias para os escolares pobres. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 21 de janeiro de 1942, p. 5.

³⁵⁶ COLÔNIA de Férias para pobres. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 15 de janeiro de 1941, p. 2.

³⁵⁷ *Ibidem*.

³⁵⁸ SCHNEIDER, Regina Portella, op. cit., p. 72-3.

afirmação: “se for adotado somente o critério médico, a seleção não será satisfatória, pois há necessidade de considerar o conjunto de circunstâncias de cada aluno”.³⁵⁹

De acordo com Espírito, tanto professores quanto diretores dos grupos escolares possuíam as condições de verificar quais eram essas circunstâncias, definindo quais alunos realmente necessitavam das Colônias de Férias. Nesse sentido, Espírito afirmou que

[...] quem melhor pode apreciar os diversos elementos para a seleção dos escolares são os professores e diretores dos estabelecimentos de ensino. São eles que pelo trato diário com as crianças durante todo o ano podem melhor aquilatar das necessidades de cada aluno. Eles chegam a conhecer, na generalidade dos casos, a condição de seus alunos, sabem as atividades que cada um exerce fora da aula o que lhe custa de energias esse trabalho, que muitas vezes representa o ganho do próprio sustento, e a influencia que tem no aproveitamento escolar.³⁶⁰

Dessa maneira, o Serviço de Higiene Escolar elaborou uma lista com uma série de critérios a serem observados nos grupos escolares, contendo as seguintes informações:

- a- o nome do aluno
- b- residência
- c- sexo
- d- cor
- e- idade
- f- grau de necessidade
- g- observações

Tais informações possuíam objetivos específicos. O item referente à residência visava à verificação das condições domésticas de cada aluno, ponto muito importante, já que tal fator incidiria diretamente na questão higiênica sanitária: “É o caso, por exemplo, de uma engomadeira que passa a roupa a ferro no quarto

³⁵⁹ ESPÍRITO, Poli M., op. cit.

³⁶⁰ Ibidem.

de dormir (como tivemos a oportunidade de observar), trazendo graves inconvenientes para a saúde e conseqüente falta de aproveitamento escolar”.³⁶¹

A indicação do sexo tinha como objetivo a separação de colônias masculinas e femininas, mas, apesar disso, observamos a existência de colônias mistas. Já o item idade visava à formação de grupos homogêneos nesse sentido. O penúltimo item a ser considerado levava em consideração o grau de necessidade de cada aluno, composto por uma gama de fatores, alguns aqui expressos:

O critério seguro do professor, analisando os elementos influentes, é que vai permitir reconhecer que certo aluno tem necessidades maiores que outros de participarem das Colônias de Férias. É difícil definir com exatidão esse grau de necessidades, mas o professor e a direção do estabelecimento, com o conhecimento que tem dos alunos podem balancear as circunstâncias de cada um e assim chegar a classificar com bastante precisão o referido grau de necessidade percebendo que certos alunos devem ter preferências sobre os outros para serem incluídos nas Colônias de Férias.³⁶²

Já o ultimo critério, denominado ‘observações’, possuía a função de consignar toda a informação útil que poderia ser prestada por professores e diretores:

Tal por exemplo o caso do aluno conviver com tuberculoso ou de ter tido difteria ou dessoria, referindo nesses casos a época em que teve a moléstia, ou ainda se teve outras doenças contagiosas recentemente como coqueluche, caxumba, etc. Compreende-se a grande importância que encerram essas informações, pois visam evitar que haja na Colônia de Férias algum foco de contágio para as crianças.³⁶³

Essa lista também se prestava a informar hábitos insalutares dos escolares, como fumo, bebida, possíveis furtos, entre outros. Outra indicação que merecia destaque dizia respeito a hábitos considerados imorais como: “crianças que empregam freqüentemente palavras obscenas ou que têm atitudes inconvenientes com seus companheiros, meninos que não tem compostura digna com as meninas ou mesmo com os rapazes, alunos que têm práticas imorais”.³⁶⁴ Importante ressaltar que crianças possuidoras de tais hábitos estariam impossibilitadas de participar das Colônias de Férias, pois de alguma maneira poderiam vir a influenciar seus colegas, percebendo-se mais uma vez a proteção ao coletivo.

³⁶¹ ESPÍRITO, Poli M. “A seleção dos escolares para as Colônias de Férias”. *Revista do Ensino*, n.16, dezembro de 1940.

³⁶² Ibidem.

³⁶³ Ibidem.

³⁶⁴ ESPÍRITO, Poli M., op. cit., 1940.

Após a realização dessa série de exames e de observadas as demais condições, o Serviço de Higiene Escolar partia para a preparação dos colonianos para as Colônias de Férias:

De posse dessas indicações com esses informes o Serviço de Higiene Escolar, que já tem grande número de alunos examinados de saúde, fará o controle médico e preparará os candidatos para as Colônias de Férias, vacinando-os contra as moléstias do grupo coli-tifo-disentérico, tratando as parasitoses da pele e do couro cabeludo, determinando para cada aluno a localidade que mais lhe convém tomando, enfim, todas as providências para que se colham dessas Colônias o maior proveito.³⁶⁵

A escolha pautada em critérios clínicos não possuía apenas a função de perceber quais os alunos que necessitariam ou não de tal medida, tal critério definia também a localidade ideal para cada coloniano. Como já fora referido anteriormente, os climas de serra e mar eram considerados extremamente salútares no que diz respeito a questões referentes à regeneração física e mental. Logo, cabia ao critério médico a definição para qual colônia o aluno seria enviado:

Por intermédio do serviço de medicina escolar, as crianças fracas e necessitadas de um tratamento seguro são destacadas para as Colônias de Férias escolhendo-se para elas a serra ou mar conforme a disposição física de cada uma. Essas crianças foram selecionadas pelo Serviço de Higiene Escolar e pela diretora do Grupo Escolar a que pertencem de acordo com as condições já citadas sendo enquadradas em dois grupos: os necessitados de mar e os de serra. A seleção é feita pelo DES por intermédio do Serviço Médico Escolar. Anualmente, as crianças são submetidas a exames periódicos. Os fracos dos pulmões vão para a serra, outros para o mar.³⁶⁶

Se os critérios médicos e os comportamentais eram levados em consideração, possuindo extrema importância, outro fator foi constantemente referido como decisivo na definição dos participantes das Colônias de Férias, esse vinculado a origem social dos escolares:

O critério para a escolha das crianças destinadas às colônias de férias obedece a dois princípios: o da impossibilidade material de seus pais custear-lhes um veraneio e o da necessidade inadiável de um revigoramento físico. Conforme indicação médica e então o escolar é enviado ou para a colônia de Torres ou de Farroupilha.³⁶⁷

³⁶⁵ ESPÍRITO, Poli M., op. cit., 1940.

³⁶⁶ VIDA e Saúde para as Crianças que Estudam. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 23 de dezembro de 1943, p. 7.

³⁶⁷ INAUGURADO, ontem em Torres, o grupos escolar e Colônia de Férias Marcilio Dias. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 22 de janeiro de 1942, p. 8.

Desde o primeiro artigo veiculado no *Correio do Povo* referente às Colônias de Férias, já era feita referência a “[...] acolhida gratuita aos alunos pobres e de famílias numerosas”³⁶⁸; mesmo assim, até aquele momento, ainda existia quem fosse “partidário de se exigir sempre uma remuneração, pequena que seja, para, desse modo, favorecer o maior número de alunos”.³⁶⁹

Porém, como foi possível perceber, tal idéia não fora adotada. A preferência por alunos oriundos das camadas humildes da população vai ao encontro da já citada afirmação de David Ferreira de Paula de que o Estado Novo projetou fins políticos para a infância, neste caso a infância pobre, alvo de uma série de medidas, como os já demonstrados parques infantis. Tal escolha devia-se ao fato de que crianças pobres, ao afastarem-se por um longo período da escola e conseqüentemente longe do alcance das medidas governamentais, corriam uma série de riscos, como os já referidos pelo doutor Gaspar Ochoa.

Crianças que pudessem ter uma estação de veraneio custeada por seus pais estariam automaticamente excluídas das Colônias de Férias, pois teriam condições de absorver influxos salutares ao longo de sua pausa escolar: “Os escolares selecionados para a colônia são naturalmente os que não dispõem dos recursos necessários para fazerem uma estação de veraneio nos moldes convenientes”.³⁷⁰

Assim por exemplo em face do número limitado de participantes não é razoável que se incluam nessas colônias alunos que, embora recomendados pelo critério médico, possam custear ou dispõem de oportunidades de realizar uma estação de veraneio, pois iriam ocupar lugares que melhor seriam aproveitados por outros alunos que não dispõem de tais meios ou ocasiões.³⁷¹

Além de beneficiar os escolares, tal medida visava atingir também a família dos colonianos, prática já percebida anteriormente, quando se analisou o papel eugênico da escola:

Sempre com esse objetivo procurou-se estimular a saída dos escolares para o mar, para o campo ou para a serra, por vários meios: já influenciando sobre os próprios pais que muitas vezes deixam de proporcionar aos filhos

³⁶⁸ ESPÍRITO, Poli Marcelino. Colônias de Férias. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 9 de dezembro de 1938, p. 9.

³⁶⁹ Ibidem.

³⁷⁰ COLÔNIAS de Férias para os escolares pobres. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 15 de janeiro de 1941, p. 2.

³⁷¹ ESPÍRITO, Poli M., op. cit., 1940.

um veraneio por não avaliarem os resultados extraordinário que daí provem.³⁷²

Em suma, a seguinte afirmação define muito bem qual era o aluno escolhido para a Colônia de Férias: “A colônia de férias é para o escolar subnutrido, para o escolar enfermo, para o escolar pobre, em ultima análise”.³⁷³

Como já definido, as Colônias de Férias visavam à regeneração física e mental dos escolares bem como ao aproveitamento de suas férias, sobretudo do escolar pobre. A partir deste momento, tentamos descrever como se desenvolveram estas instituições, quais foram as localidades em que se realizaram, como foram os seus programas de atividades, sua duração, quem foram os responsáveis pelos respectivos funcionamentos, entre outras questões de maior e menor importância.

No dia 4 de dezembro de 1938, era anunciada nas páginas do *Correio do Povo* a instalação das primeiras Colônias de Férias desenvolvidas pelo Estado Novo em solo gaúcho. As duas iniciais em Porto Alegre e as restantes na Serra e no Litoral, respectivamente:

Será assim possível o funcionamento de Colônias de Férias em vários pontos sendo duas nos arredores da capital, a saber, no Country Club e no Yatch Club, e outras duas aproveitando dois tipos de clima diferentes, isto é à beira mar na atraente praia balneária de Torres e na montanha, situada em Farroupilha localidade que tem altitude vizinha a de Caxias.³⁷⁴

Já naquilo que diz respeito ao programa de atividades a ser posto em prática, “[...] as colônias de férias terão a duração de quinze dias, durante os quais as crianças executarão um programa completo de atividades físicas, recebendo ao mesmo tempo instrução sobre alimentação, comportamento nos acampamentos de verão natação, jogos e navegação”.³⁷⁵

A primeira dessas Colônias de Férias teve como cenário o Yate Club de Porto Alegre. Iniciando suas atividades no dia 26 de dezembro de 1938 e finalizando-as em 7 de janeiro de 1939, a colônia contou com a participação de 40 alunos do sexo masculino, que ali permaneceram alojados em barracas. Dispondo de uma verba de

³⁷² Idem. Colônias de Férias. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 9 de dezembro de 1938, p. 9.

³⁷³ UM repórter na Colônia de Sol. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 11 de dezembro de 1945, p. 17.

³⁷⁴ COLÔNIAS de Férias – Especial para o *Correio do Povo*. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 9 de dezembro de 1938.

³⁷⁵ PARA o preparo físico da infância rio-grandense. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 25 de dezembro de 1938.

Cr\$6.666,00, apresentou, como resultado, naquilo que tange ao ganho de peso, a média de 770 gramas.

Como anteriormente enfatizado por Maria Helena Câmara Bastos, as Colônias de Férias deram ênfase à educação higiênica alimentar. Assim, é grande o destaque dado a questões referentes à alimentação dos colonianos e, conseqüentemente, ao ganho de peso dos mesmos. Além de ser uma preocupação para com os escolares subnutridos, o ganho de peso apresentou-se como um resultado objetivo, de fácil e rápida percepção, diferente de questões comportamentais, que, além de subjetivas, somente poderiam ser avaliadas ao longo do ano letivo. Assim, neste momento, optamos por nos restringir a pontuar resultados neste sentido. Posteriormente, abordamos as demais questões referentes aos resultados das Colônias.

A segunda Colônia de Férias, como previsto, desenvolveu-se no Country Club da capital gaúcha, entre 2 e 15 de janeiro 1939. Dirigida pelo já citado professor Guilherme Gaelzer, nome bastante vinculado à medicina escolar no Rio Grande do Sul, teve a participação de 48 meninos, oriundos de diversos grupos escolares, que, assim como na primeira colônia, foram instalados em barracas: “Todos se encontram instalados em barracas que são verdadeiras casas ambulantes”.³⁷⁶ Seu programa de atividades deu seguimento ao que havia sido proposto: “Quanto ao programa é o mesmo estabelecido para as colônias de férias. Os alunos recebem excelente alimentação e fazem também seus exercícios físicos diariamente”.³⁷⁷

A mesma matéria que anunciou a Colônia de Férias instalada no Country Club, referiu-se ao desenvolvimento da também prevista Colônia de Férias serrana, colônia que teve como localidade o município de Farroupilha. Com relação à mesma, só possuímos informações provenientes dos Relatórios de Coelho de Souza. Segundo um deles, a referida colônia funcionou no edifício do Grupo Escolar de Farroupilha, entre os dias 16 e 28 de janeiro de 1939. Quarenta e oito meninos participaram dela, obtendo o ganho de peso de cerca de 1.520 gramas. Com relação ao custo, foram investidos os mesmos Cr\$ 6.666,00.

Além dessas três primeiras Colônias de Férias, uma quarta instituição, que seria instalada no litoral, fora anunciada para o ano de 1939. Porém, como foi

³⁷⁶ COLÔNIAS de Férias – Foi instalada ontem no Country Club mais uma dessas organizações escolares. Porto Alegre, 10 de janeiro de 1939.

³⁷⁷ Ibidem.

possível observar, a Colônia de Férias litorânea teve sua instalação postergada para o ano seguinte: “No próximo ano pretende-se desenvolver as colônias de férias instalando uma permanente na costa do Atlântico entre Tramandaí e Cidreira”.³⁷⁸

Apesar da previsão de Colônias de Férias para os anos posteriores a 1939, é provável que essa decisão estivesse vinculada aos resultados obtidos com as primeiras Colônias. Essa afirmação tem como base matéria veiculada no mês de março de 1939 que em seu título anunciava que “O Estado terá Colônias de Férias Permanentes”. Segundo a mesma,

[...] esta útil iniciativa, realizadas por meio de acampamentos que como tivemos oportunidades de informar foram instaladas nas aprazíveis sedes do Yatch Club e do Country Club e no município de Farroupilha receberam três turmas de 40 alunos cada uma escolhidos entre os estabelecimentos de ensino da capital. [...] Tendo em vista a importância e utilidade das Colônias de Férias, **cujo resultados foram os mais satisfatórios, pensa o governo amparar a organização permanente dessas** Colônias montando-as de modo a abrigar o maior número de crianças possível.³⁷⁹

Além da definição acerca da permanência das Colônias de Férias, ficou também definida a construção de uma vila infantil³⁸⁰, incumbida de sediar uma das Colônias de Férias de caráter permanente: “Essa vila terá uma capacidade mínima para 200 menores e obedecerá aos mais aperfeiçoados requisitos de conforto a fim de que as crianças possam alcançar o máximo de aproveitamento”.³⁸¹

No ano de 1940, ocorreram duas Colônias de Férias, ambas no distrito de Belém Novo, localização balneário da capital gaúcha. A primeira entre os dias 20 de janeiro e 3 de fevereiro, e a segunda entre os dias 10 e 24 de fevereiro. As duas colônias ocorreram no edifício do grupo escolar local, contando, cada uma delas, com 75 colonianos do sexo masculino. Seus participantes obtiveram o ganho médio de peso de 1.150 g e 1.581 gramas respectivamente. Com relação às verbas destinadas às duas Colônias, ambas receberam a quantia de Cr\$ 7.934,50 para o seu funcionamento.³⁸²

³⁷⁸ Apesar de tal afirmação, vemos mais adiante que tal colônia foi instalada somente no ano de 1942 e, como anunciado, no dia quatro de dezembro de 1938, sua localização foi o município de Torres.

³⁷⁹ O ESTADO terá Colônias de Férias permanentes. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 1 de janeiro de 1939. (grifo nosso)

³⁸⁰ Não foi possível averiguar mais informações a respeito da referida vila infantil

³⁸¹ O ESTADO terá Colônias de Férias permanentes. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 1 de janeiro de 1939.

³⁸² Informações obtidas nos relatórios de Coelho e Souza.

Apesar de escassas informações, é notório o aumento de colonianos e o conseqüente acréscimo nas verbas, se comparadas com as Colônias de Férias do ano anterior. O que nos permite crer que tal instituição ganhava corpo entre os responsáveis pela saúde e educação no estado gaúcho.

Em 1941, ocorre a primeira Colônia de Férias destinada a receber exclusivamente participantes do sexo feminino. Funcionando na localidade de Belém Novo, entre os dias 18 de janeiro e 1º de fevereiro, e formada por um grupo de 73 meninas, a colônia feminina apresentou como resultado a média de 1.606 gramas e sua verba foi de Cr\$ 7.162,00. Com relação a essa colônia, o *Correio do Povo* do dia 15 de janeiro nos forneceu as seguintes informações: “A colônia feminina se estabeleceu em Belém Novo, ficando sob a direção da professora Tereza de Castilhos diretora do GE local, do professor Guilherme Gaelzer e do doutor Alfredo Hofmaister, médico do DES”.³⁸³

A segunda Colônia de Férias desenvolvida no ano de 1941 merece destaque especial por tratar-se de uma das que mais nos forneceu detalhes a seu respeito. Ocorrendo entre os dias 19 de janeiro e 3 de fevereiro, nas dependências do Grupo Escolar de Farroupilha, tal Colônia apresenta uma discrepância naquilo que tange ao número de participantes. Segundo o relatório de Coelho de Souza, foram 71 os colonianos presentes. Referindo-se a mesma colônia a *Revista do Ensino* apresenta o número de 65 escolares.³⁸⁴

Diferenças à parte, a *Revista do Ensino* expôs que os 65 meninos foram escolhidos dentre os alunos de 24 grupos escolares de Porto Alegre pelo já aqui referido doutor Poli Marcelino Espírito, apontado então como médico-chefe do Serviço de Higiene Escolar. Ainda com relação aos colonianos, a idade média variou entre sete e treze anos, o que nos permite observar que, ao contrário daquilo que previa o quadro de informações proposto pelo Serviço de Higiene Escolar, a homogeneidade etária não fora, ao menos dessa vez, levada em consideração.

Dirigida pelo Tenente Max Herbert Hank da Brigada Militar³⁸⁵ e tendo Espírito³⁸⁶ como o responsável pelos aspectos médicos, a colônia de Farroupilha

³⁸³ COLÔNIAS de Férias para os escolares pobres. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 15 de janeiro de 1941, p.2.

³⁸⁴ OCHOA, Gaspar D. “Colônia de Férias”. *Revista do Ensino*, n. 27, v. 7, maio de 1942, p.6.

³⁸⁵ Também parte do corpo docente da ESEF.

ainda contou com a presença da professora Joaquina Muniz Reis no cargo de dietista.³⁸⁷ É também feita referência à presença de outros empregados “encarregados da disciplina e da higiene dos alojamentos”.³⁸⁸

Ao analisarmos o conjunto de minutas da Secretaria de Educação e Saúde Pública, observamos que Espírito e Hank visitaram anteriormente a localidade de funcionamento da colônia de férias, a fim de ali realizarem um estudo prévio³⁸⁹. O programa da Colônia de Férias englobava aspectos da saúde, da educação moral, intelectual, cívica e física, e foi assim apresentado na *Revista do Ensino*³⁹⁰:

6:15 h.	Alvorada
6:40	Hasteamento do Pavilhão Nacional e canto do Hino Nacional
7:00	Café
8:00	Educação Física
9:30	Visita Médica
10:00	Merenda
10:15 – 11:15	Recreio
11:15 – 11:30	Almoço
12:15 – 14:30	Repouso
14:30	Educação Moral e Cívica
15:00	Merenda
15:30 – 18:00	Excursões, passeios ou jogos
18:30	Jantar
19:00	Arreamento do pavilhão nacional e canto do Hino Nacional
19:15	Reunião Social
20:30	Merenda
21:00	Revista
21:30	Silêncio

Ainda com relação ao programa de atividades desenvolvido, “realizaram-se 7 excursões, 2 competições desportivas e 13 conferencias sobre higiene, dietética e educação cívica”³⁹¹. É referida também a liberação concedida aos escolares

³⁸⁶ Minuta da SESP faz referência à autorização concedida por Coelho de Souza a Espírito e Hank para os dois seguirem para as colônias de férias. Minuta n.167 de janeiro de 1941

³⁸⁷ Nome de destaque na alimentação escolar no estado gaúcho.

³⁸⁸ OCHOA, Gaspar D., op. cit., 1942.

³⁸⁹ Minuta de número 16 do dia 7 de janeiro de 1941.

³⁹⁰ OCHOA, Gaspar D., op. cit., 1942.

³⁹¹ Ibidem.

desejosos de assistirem a missa aos domingos, enfatizando, porém, que, “não houve assistência religiosa aos escolares”.³⁹²

No que diz respeito aos resultados dessa colônia, Coelho de Souza, em seu relatório, informa que o custo da colônia foi de Cr\$ 9.216,00, o maior até aquele momento. Com relação ao peso obtido pelos colonianos, o mesmo relatório informa o total de 1.350 gramas.³⁹³ Sobre esse ponto, o doutor Ochoa nos fornece informações mais precisas:

Durante o período compreendido entre 19 de Janeiro de 1º de fevereiro, os escolares aumentaram de peso, na proporção de 306 gramas na 1ª semana e 1.044 gramas na segunda. Isto quer dizer que 94% das crianças aproveitaram o bom regime alimentar, posto que apenas 4 não acusaram aumento. Houve um escolar que acusou o notável acréscimo de dois quilos e meio.³⁹⁴

Assim como nos dois anos anteriores, 1942 contou com a realização de duas Colônias de Férias. Além de Farroupilha, o ano de 1942 marca a inauguração da Colônia litorânea do município de Torres. Com relação aos respectivos programas de atividades, temos a informação de que

[...] durante o período da Colônia de Férias essas crianças serão submetidas a um regime de superalimentação controlado por dietistas do DES que estabelecem os cardápios adequados e verificam a confecção dos alimentos. São ainda submetidos a pesagens periódicas para constatação do aproveitamento bem como a um rígido horário de repouso, trabalhos físicos e recreação. Ainda lhes serão ministradas lições objetivas de educação moral cívica e social. A duração dessas Colônias é de 15 dias, pois já está constatado que é nesse período de tempo que a criança obtém o aproveitamento máximo. No fim desta semana seguirão cem crianças de ambos os sexos para cada uma das localidades escolhidas. Essas crianças foram selecionadas pelo Serviço de Higiene Escolar e pela diretora do Grupo Escolar a que pertencem de acordo com as condições já citadas sendo enquadradas em dois grupos: os necessitados de mar e os de serra. Foram ainda submetidas à vacinação e a tratamento dentário a fim de se encontrarem em condições de obterem o melhor aproveitamento desses benefícios que o governo lhes concede.³⁹⁵

Mais uma vez é notória a ênfase na alimentação, expressa não só pela presença de um “regime de superalimentação”, como nas pesagens periódicas, o que nos

³⁹² OCHOA, Gaspar D., op. cit., 1942.

³⁹³ Relatórios Coelho de Souza.

³⁹⁴ OCHOA, Gaspar D., op. cit., 1942.

³⁹⁵ COLÔNIA de Férias da Secretaria de Educação. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 10 de janeiro de 1942, p. 5.

permite crer que, caso os resultados nesse critério não estivessem dentro do esperado, acarretaria em alguma medida nesse sentido.

Além de ser a primeira Colônia Marítima, a Colônia de Férias de Torres foi, até onde foi possível concluir, a primeira a contar com a construção de um novo prédio, este apresentando a possibilidade de converter-se em Colônia de Férias:

O secretário da Educação sempre no empenho de melhorar as condições de execução dos diversos empreendimentos de sua Secretaria, não se esqueceu de incluir no plano de construções urbanas de prédios escolares alguns conversíveis em Colônias de Férias. Desses dois foram ultimamente concluídos o de Torres e o de Viamão.³⁹⁶

Nesse caso, o novo prédio foi construído para abrigar, simultaneamente, o Grupo Escolar Marcílio Dias e a Colônia de Férias, com a capacidade de receber duzentos alunos e cem colonianos, respectivamente.³⁹⁷

Além disso, a nova edificação também seria destinada a receber, durante o ano letivo, escolares com necessidades físicas, sem acarretar na interrupção de seus estudos, fato esse considerado prejudicial. Outro destaque vinculado à Colônia Marítima de Torres é que esta foi a primeira Colônia de Férias a ser composta por um grupo misto com relação ao sexo dos colonianos, mais precisamente 40 meninas e 41 meninos.

Ocorrendo entre os dias 20 de janeiro e 3 de fevereiro, a Colônia de Torres contou com um programa de atividades que esteve em sintonia com os demais, sendo assim apresentado:

6 h despertar, 6.30 h Higiene pessoal, 7 h café, 8 h hasteamento do pavilhão nacional e canto do hino, 8.15 h praia, educação física, banho de sol e de mar, 9.30 h recolher, 10 h merenda, 10.30 h preleção educação moral e cívica, 11 h visita médica 12 h almoço, das 13 às 14.45 h repouso obrigatório, 15 h merenda das 15.15 h às 17, tempo livre, passeio, jogos de salão, 17 h praia, 18 h arreamento do pavilhão nacional 18.30 h jantar, 19.30 horas de arte 21.30 merenda, 22 h silêncio.³⁹⁸

Com relação ao quadro dirigente, a Colônia de Férias de Torres esteve assim constituída:

³⁹⁶ Não foi possível observar se a colônia de Viamão entrou em funcionamento. COLÔNIA de Férias da Secretaria de Educação. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 10 de janeiro de 1942, p. 5.

³⁹⁷ Custo de 460 contos.

³⁹⁸ INAUGURADO, ontem em Torres, o grupo escolar e Colônia de Férias Marcílio Dias. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 22 de janeiro de 1942, p. 8.

Colônia de Férias de Torres – Diretor cap. Olavo Amaro da Silveira, subdiretor ten. Max Herbert Hank, médico Dr. Helio Barcelos Ferreira, aprovisionador prof. Oribio Pereira da Luz, professores Ruben Myllius, Zaida Marques, Elisa Cibelli, Helena Dias Kurtz e Valdir Calvet Echart Educadora Sanitária Rosinha de Laitano.³⁹⁹

Em seus números finais, a Colônia de Torres apresentou o resultado de ganho de peso de 1.200 gramas em média, custando ao estado à quantia de Cr\$ 22.226,90. Por tratar-se da Colônia que até aquele momento contou com o maior número de participantes, foi a que recebera a maior verba.

A Colônia de Férias desenvolvida em Farroupilha, no ano de 1942, é mais uma sobre a qual obtemos informações escassas quanto a seu funcionamento. Ocorrendo entre 14 e 28 de fevereiro, contou com a participação de 80 escolares, sendo 42 rapazes e 38 meninas. Chama-nos a atenção a verba destinada a tal colônia que, em comparação à colônia mista de Torres, foi muito baixa, cerca de Cr\$ 9.013,20, menos da metade do exemplo anterior.

Além disso, o resultado em termos de ganho de peso foi também menos expressivo que o exemplo litorâneo, sendo de 916 gramas em média. Sua direção esteve assim formada:

Colônia de Férias de Farroupilha – Diretor 1º ten. João Gomes Moreira Filho, subdiretor ten. Artur Filho, subdiretor ten. Artur Torriani medico Dr. Poli Marcelino Espírito aprovisionadora, dietista Joaquina Muniz Reis, professores Zadir Martins, Antonio Gomes Filho, Elci Dionísia F da Silva, educadoras sanitárias Vitoria Allom e Antonieta Marcos.⁴⁰⁰

No de 1943, foram três as Colônias de Férias. Mais uma vez, Torres e Farroupilha foram a localização de duas delas. Já com relação à terceira colônia, nos deparamos, mais uma vez, com uma discrepância nas informações. Segundo o *Correio do Povo*, tal colônia ocorreria em Garibaldi. Porém, tanto os Relatórios de Coelho de Souza quanto as minutas da SESP apontam a localidade de Flores da Cunha. Isso nos permite crer que a localidade da colônia em questão, por algum motivo até então desconhecido, sofreu alteração. Com relação às colônia de 1943 sabe-se que

³⁹⁹ COLÔNIAS de Férias – Funcionário este ano três colônias: uma marítima e duas na serra. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 10 de janeiro de 1943, p. 4.

⁴⁰⁰ COLÔNIAS de Férias – Funcionário este ano três colônias: uma marítima e duas na serra. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 10 de janeiro de 1943, p. 4.

[...] funcionarão nestas férias letivas três colônias – uma marítima em Torres e duas na serra em Farroupilha e Garibaldi. A permanência das turmas naquelas localidades será de quinze dias com exceção do Grupo de Garibaldi, pois se constituindo de menores extremamente fracos terá ali estadia de um mês. As caravanas cuja organização está sendo ultimada neste dias partirão para os respectivos locais entre 12 e 15 do corrente.⁴⁰¹

Assim como no ano anterior, ambas as Colônias de Férias de 1943 foram formadas por grupos mistos naquilo que tange ao sexo. Tal continuidade permite deduzir que a utilização de grupos mistos trouxe resultados satisfatórios.

A primeira Colônia de Férias de 1943 ocorreu em Torres entre 19 de janeiro e 3 de fevereiro e era formada por um grupo de 43 meninas e 41 meninos. Sua administração foi formada pelos seguintes nomes:

Torres – diretor – Cap. Amaro da Silveira (deef), Subdiretor 1ºte Nelson F. Rocha (deef), médico Dr. Luiz Maluf (ass.pública), professores F. G Gaelzer, Ruben Milius, Quintina Crocco, Nilza Endress, e Oribio Pereira da Luz (deef), educadora sanitária Maria de Cesaro (deef), serventes soldado Sady Silveira (deef) soldado José Marques dos Santos (deef).

Novamente obtivemos resultados restritos ao ganho de peso, 874 gramas a média, sendo o custo total de Cr\$ 27.800,00.

A Colônia de Farroupilha ocorreu entre os dias 15 de janeiro e 29 de fevereiro. Formada por um grupo composto por 51 meninas e apenas 20 meninos, sua direção foi assim apresentada:

Farroupilha – Diretor, 1º te João Carlos Moreira Fº, (deef), subdiretor, Waldir Calvet Echart, (deef), médico Dr. Arno Tschidel (des), profs. Zadir Martins João Olavo Kray, Olga Valéria Kroeff (deef), Nair S M Kray, Elsa Irigoin, (depn), educadora sanitária, Elisabeth C de Freitas, (des), serventes soldado Warton Machado (deef), Jeny Porto (depn).⁴⁰²

Seu resultado foi o que apresentou o menor ganho de peso dentre todas as colônias desenvolvidas, 695 gramas. É provável que este fato esteja vinculado à presença majoritária de meninas. Sua verba foi de Cr\$ 10.706,00. Novamente, observamos que, em ambos os anos, as Colônias de Férias litorâneas tiveram um maior custeio.

Dentre o conjunto de Colônias de Férias desenvolvidas no Rio Grande do Sul no período estado-novista, a Colônia de Flores da Cunha, do ano de 1943, foi a que

⁴⁰¹ COLÔNIAS de Férias – Funcionário este ano três colônias: uma marítima e duas na serra. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 10 de janeiro de 1943, p. 4.

⁴⁰² Ibidem.

teve a maior duração. Conforme citado, a duração de um mês foi consequência das más condições físicas dos colonianos ali presentes e a definição da extensão da duração deu-se somente no dia 8 de fevereiro, bem como o acréscimo de Cr\$ 7, 950,00 na verba final.⁴⁰³ Com a participação de 45 rapazes, a Colônia de Flores da Cunha teve verba de Cr\$ 23.400,00 e o ganho de peso foi apresentado da seguinte maneira: final da primeira quinzena 777 gramas e ao final da segunda quinzena 1.817 gramas.

Como foi exposto na introdução deste trabalho, as Colônias de Férias posteriores a 1943, ou seja, 1944 e 1945, não nos fornecem informações oriundas de fontes oficiais, como relatório e minutas. Assim só temos à disposição dados recolhidos no *Correio do Povo*.

O ano de 1944 teve as localidades de Torres e Flores da Cunha como palco das Colônias de Férias. O funcionamento de ambas fora anunciado no final do ano de 1943:

Durante o funcionamento das Colônias os jovens estudantes receberão os maiores cuidados com médico a disposição educadoras sanitárias diversas professoras já formadas pela nossa Escola de Educação Física etc. A alimentação merece um cuidado especial da parte das autoridades escolares bem como a parte de recreação onde estão previstas passeios jogos, leitura e tudo quanto possa agradar e fazer bem aos alunos.⁴⁰⁴

Como é notório, o programa de atividades seguiu enfatizando aspectos relativos a cuidados higiênicos, atividades físicas, recreativas e alimentação. A colônia de Torres foi instalada na primeira quinzena do mês de janeiro, quando

[...] cem crianças de ambos os sexos estão à margem do oceano retemperando as energias e recebendo o maior cuidado possível da parte de médicos especializados e de professores competentes. É diretor da Colônia de Torres o prof. FG Gaelzer devendo participarem do veraneio duas turmas cada uma de cem menores que ali descansarão 17 dias consecutivos.⁴⁰⁵

⁴⁰³ Informações obtidas na minuta da SESP do dia 8 de fevereiro de 1943, minuta de número 192.

⁴⁰⁴ VIDA e saúde para as crianças que estudam. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 23 de dezembro de 1943, p. 7.

⁴⁰⁵ *Ibidem*.

Já a colônia desenvolvida em Farroupilha “abrigou duas turmas de cem alunos durante o espaço de 15 dias”⁴⁰⁶.

Como o Estado Novo teve o seu final no ano de 1945, as Colônias de Férias desenvolvidas nesse ano nas localidades de Torres e Belém Novo são as últimas analisadas em nossa pesquisa. Anunciadas já em dezembro de 1944, as Colônias de Férias de 1945 marcam, além do retorno da localidade de Belém Novo⁴⁰⁷, a presença de mais uma colônia destinada ao público feminino:

O departamento de educação física do estado, como órgão especializado da SEC, está ultimando os preparativos para a realização das Colônias de Férias para escolares subnutridos as quais como já noticiamos serão instaladas este verão em Torres e Belém Novo. Nesta última localidade haverá duas turmas sendo que a primeira exclusivamente feminina seguirá a 9 de janeiro vindouro.⁴⁰⁸

Com relação às duas colônias de 1945, também é referida a inclusão da campanha da sopa escolar dentre suas atividades em matéria veiculada no dia 7 de dezembro de 1944 intitulada “Colônias de Férias em Torres e Belém Novo – A sopa escolar será distribuída durante as férias.”⁴⁰⁹ A Colônia de Férias de Torres ocorreu entre a segunda quinzena de janeiro e a primeira quinzena de fevereiro. Durando 22 dias, contou com o expressivo número de 300 crianças de ambos os sexos. O programa de atividades foi assim descrito:

É cumprindo um rigoroso regime de alimentação adequada e sadia. Mingau, café com leite pão e geléia às 7 horas, fruta às 9, almoço às 11, fruta às 15, jantar às 18 e ainda mingau às 21. Até às quinze horas há um repouso obrigatório. À noite, às 20 horas, reuniu a criançada nas proximidades do Farol onde era o fogo do conselho. É a tertúlia. Professores especializados administram a colônia com o concurso obrigatório de médico dentista educadora sanitária e nutricionista do DES e os mestres conduzem as crianças durante seus passeios.⁴¹⁰

Se as primeiras Colônias de Férias ocorreram, possivelmente, em caráter experimental, contando com a participação de cerca de 40 escolares, as Colônias de

⁴⁰⁶ VIDA e saúde para as crianças que estudam. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 23 de dezembro de 1943, p. 7.

⁴⁰⁷ Chama a atenção que ao anunciar a Colônia de Férias de Belém Novo, o *Correio do Povo* também anunciou os nomes dos alunos convocados. Sendo a única referência a nomes de colonianos encontrada por nós durante toda a pesquisa.

⁴⁰⁸ COLÔNIAS de Férias de Belém Novo. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 31 de dezembro de 1944.

⁴⁰⁹ COLÔNIAS de Férias em Torres e Belém Novo – A sopa escolar será distribuída durante as férias. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 7 de dezembro de 1944.

⁴¹⁰ UM repórter na Colônia de Sol. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 11 de fevereiro de 1945.

Férias de 1945 tornam bastante claro que tal medida já estava definitivamente, alicerçada dentre as práticas adotadas no universo da saúde infanto-estudantil no estado do Rio Grande do Sul. Isso porque não só o número de colonianos foi gradativamente aumentado, mas também foram acrescidos valores às verbas destinadas ao funcionamento das respectivas colônias. O que não nos permite concluir outra coisa, a não ser que tal medida vinha atingindo os objetivos propostos por seus idealizadores e responsáveis.

Como definido anteriormente, é notório que ao longo do desenvolvimento das Colônias de Férias os resultados que receberam maior ênfase estiveram restritos a questões relativas ao peso dos colonianos. Exemplo claro desse fato é o Relatório de Coelho de Souza, que, ao trazer informações relativas às Colônias de Férias ocorridas entre 1938 e 1943, se restringiu unicamente, com relação aos resultados, a apresentar informações sobre o ganho de peso dos escolares participantes. Assim, é evidente o destaque dado às questões alimentares, sendo inúmeras as referências apresentadas a esse respeito, como, por exemplo, a atuação junto a escolares subnutridos, a presença de dietistas, a inclusão da sopa escolar, dentre outras.

Outro ponto que deve ser levado em consideração aponta para a necessidade da obtenção de resultados com a implantação das Colônias de Férias. Na medida em que se dava para as colônias crianças subnutridas, oriundas das camadas mais humildes da população, um rigoroso regime de alimentação composto por cerca de seis refeições diárias, a obtenção de um aumento no peso corporal era uma consequência óbvia. Em contraponto a esses resultados, questões vinculadas à regeneração mental, como por exemplo, as comportamentais, além de subjetivas, só poderiam ser observadas ao longo do ano letivo. Logo, foram escassas as informações nesse sentido.

Uma das referências a respeito dos resultados das Colônias de Férias aparece no ano de 1940, nas páginas da *Revista do Ensino* do mês de setembro. Entretanto, tal referência ainda é focada nos benefícios vinculados à alimentação dos colonianos. Na perspectiva do médico escolar Mário Guimarães, o fator natural das Colônias de Férias, aliado a um grupo de “cuidadasas medidas higiênicas” adotadas nas colônias como alimentação, localização, instalações e aquilo que define como “regime de vida”, proporcionaram a seus participantes “uma forte messe de benefícios salutareis”. Segundo Guimarães,

Quem como eu acompanhou a serra oficialmente, uma dessas turmas veranistas composta de crianças em que o estado de subnutrição – engendrando um rosário de malefícios físicos – abatera despersonalizara – e presenciou as transformações de energia vital por que passaram em quinze dias aqueles débeis organismos em formação precária para as lutas do porvir.⁴¹¹

Dentre os pontos então abordados por Guimarães, vinculados também a questões físicas, é dado destaque ao fator da localização das Colônias. Ponto esse que, na visão do citado médico escolar, salvo necessidades específicas dos participantes, não deveria ser observado como uma questão preponderante:

É categórico nesta afirmação o fichário das crianças que integraram as duas colônias de fevereiro pretérito que se instalaram confortavelmente no Grupo do distrito de Belém Novo e por cujo computo evidencia-se a considerável melhora fisiológica, obtida pelos seus cooparticipantes dentre os quais houve muitos que apenas e 15 dias tiveram um aumento de peso que variou [...] de 3 a 4.500 gramas. Esses ótimos resultados ultrapassaram os obtidos, o ano findo nas latitudes serranas – o que vem demonstrar que, salvo condições fisiológicas especiais, a preferência dos climas – para a grande maioria dos nossos escolares – não deve ser questão fechada em face do recurso máximo altruístico e humano que lhe deve impor exaustivamente: educação higiênica e alimentar que é a terapêutica heróica e por excelência para os males que a aflição e invalidaram si não fossem postas em prática as vigentes medidas tendentes a por-se um óbice formal ao determinismo da catástrofe.⁴¹²

Com relação a resultados obtidos em questões comportamentais vinculadas ao caráter de regeneração mental das Colônias, encontramos dentre todo o conjunto de fontes analisadas uma única referência, no ano de 1944:

As crianças voltam retemperadas alegres e cheias de vida e não raro, com novos hábitos mais iniciativas e melhor maneira de viver. Tem sido os melhores possíveis os frutos dessas concentrações anuais que o DEF como apoio sempre crescente da SEC pretende aumentar e melhorar de ano para ano.⁴¹³

Tal fato nos permite afirmar com certa margem de segurança que, além da dificuldade na análise de resultados em outro sentido, foi, de acordo com o observado em nossas fontes, o aumento de peso dos escolares, em função da série de fatores aqui elencados, um dos, se não o principal, foco das Colônias de Férias desenvolvidas no Rio Grande do Sul.

⁴¹¹ GUIMARÃES, Mario. “Colônia de Férias”. *Revista do Ensino*, n. 105, setembro de 1940, p. 105.

⁴¹² GUIMARÃES, Mario. “Colônia de Férias”. *Revista do Ensino*, n. 105, setembro de 1940, p. 105.

⁴¹³ AS inscrições a escola de educação física. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 12 de janeiro de 1944.

3.5 COLÔNIAS DE FÉRIAS: ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Nossa idéia inicial foi a de concentrar nossos esforços unicamente na análise das Colônias de Férias desenvolvidas no estado do Rio Grande do Sul durante o regime estado-novista, citando apenas a ocorrência em outros estados da federação. Porém, ao longo de nossa pesquisa, nos deparamos com um rico material a respeito de dois casos ocorridos no estado do Rio de Janeiro no ano de 1945. Logo, concluímos que a inserção desses dados só viria a enriquecer o resultado final de nosso trabalho.

Segundo dados da *Revista de Educação Pública* de janeiro/março de 1945, a primeira das referidas colônias funcionou em caráter experimental durante o mês de março de 1945, na ilha de Paquetá, estado do Rio de Janeiro. Desenvolvendo-se em dois períodos de 15 dias, o primeiro destinado a meninas e o segundo a meninos, a colônia de Paquetá contou com a participação de 60 escolares entre os 9 e os 11 anos.

Além da semelhança no que tange ao período de funcionamento, os objetivos dessa Colônia de Férias também se assemelham com os apresentados no Rio Grande do Sul: “As Colônias de Férias são escolas de revezamento e saúde, proporcionam à criança, organismo e personalidade sadios, isto é, saúde fisiológica e mental, emotiva, moral e social.”⁴¹⁴ Na medida em que se assemelhavam os objetivos, o programa de atividades também apresentava certa semelhança com os desenvolvidos no caso gaúcho. Entretanto, em nenhum dos casos observados no Rio Grande do Sul tivemos acesso a tantos detalhes com relação às atividades então desenvolvidas.

Segundo as informações disponíveis, os programas de atividades eram divididos em três períodos diários, iniciando com os primeiros cuidados higiênicos, quando se buscou dar à criança “hábitos de asseio corporal”, principalmente com relação à cabeça e as unhas dos pés. Após tais cuidados iniciais, ocorria a primeira refeição seguida do hasteamento da bandeira e do canto do hino nacional. Seguiam-se então os banhos de sol e mar e as atividades de Educação Física, como aulas de exercícios físicos, sessões de jogos dirigidos, passeios e visitas guiadas.⁴¹⁵

⁴¹⁴ *REVISTA de Educação Pública*. vol.III, n.10. Rio de Janeiro,1945. p.44.

⁴¹⁵ *Ibidem*, p.46.

A Colônia da Ilha de Paquetá ainda trazia em seu programa a realização de trabalhos manuais, como educação doméstica, desenhos, bordados e crochês, sendo estes últimos dedicados a meninas. Ainda são referidas aulas de pesca e horticultura. Depois disso, os “coloniados” eram levados a escrever aos seus pais, para assim, como no caso do Rio Grande do Sul, aproximar a Colônia das famílias.

É referida também a realização de jogos de mesa “com o objetivo de proporcionar aos colonianos uma educação social adequada”⁴¹⁶, a dramatização de contos e o cinema educativo. Atividades que segundo a descrição, melhoraram a atitude social das crianças, fruto da interação do grupo. Como no caso de uma das Colônias gaúchas apresentadas a assistência religiosa também se desenvolveu em caráter facultativo.⁴¹⁷

Com relação à seleção dos escolares aptos a participar desta Colônia de Férias, a matéria por nós analisada fornece as seguintes informações: “Os coloniados, elementos oriundos dos mais diversos ambientes: casas de cômodos, barracões, quartos, vilas, conforme verificação feitas nas fichas destinadas à Colônia, tiveram a sua atitude social modificada”.⁴¹⁸ Além da presença da ficha de seleção, tal informação nos permite verificar que, se não na totalidade, ao menos parte dos elementos que compunham esta colônia eram oriundos de camadas humildes da população.

Diferente dos casos gaúchos, nenhuma referência ao ganho de peso foi realizada. Em contrapartida, questões de caráter comportamental foram enfatizadas. Além da citada modificação da atitude social, a seguinte afirmação define os resultados alcançados com essa colônia: “Recebemos elementos desajustados, retardados, e débeis, que pouco a pouco foram adquirindo noções de ordem, asseio e educação doméstica. Observamos, no período das meninas, melhor compreensão dos elementos do grupo, colaboração e proteção das crianças maiores as menores”.⁴¹⁹

A segunda das referidas Colônias de Férias, foi a “Colônia de Férias Tudo pelo Brasil”. Segundo o artigo veiculado na *Revista da Educação Pública* dos meses de abril e junho de 1945, de autoria do referido doutor Oliveira Melo, a colônia em

⁴¹⁶ *REVISTA de Educação Pública*. vol.III, n.10. Rio de Janeiro,1945. p.44.

⁴¹⁷ *Ibidem*, p.47.

⁴¹⁸ MELO, Oliveira. In: *Revista de Educação Pública*, n.10. Rio de Janeiro,1945.

⁴¹⁹ *Ibidem*.

questão localizou-se na estação Paulo de Frontim⁴²⁰ da Estrada de Ferro Central do Brasil: “O sítio está localizado na estação Paulo de Frontim, a 400 metros de altitude em situação privilegiada, inteiramente cercado de matas, ricas em eucaliptos que lhe garantem farta oxigenação”.⁴²¹

Assim como a colônia anterior, a ‘Tudo pelo Brasil’ funcionou por um período de quinze dias e contou com 60 alunos participantes. Segundo Melo, ao participarem da ‘Tudo pelo Brasil’, os alunos ficaram “inteiramente entregues” à administração da colônia, composta por professores, inspetores e enfermeiras.

Tendo a alimentação, o desenvolvimento físico, a disciplina e a educação moral e cívica como “as maiores preocupações do sistema executado”, a CFTPB desenvolveu um programa bastante similar à Colônia de Férias anteriormente referida, com a presença de jogos, atividades manuais, jogos de salão, entre outras atividades. Os resultados obtidos foram considerados “bastante animadores” e “até magníficos em alguns casos”. E referido que “todos ganharam sensíveis melhorias do estado geral, peso, apetite, maior disposição para os estudos e apreciáveis reservas de alegria, bom humor e entusiasmo”.⁴²²

Assim, como os casos gaúchos, essa colônia enfatizou fortemente o ganho de peso de seus participantes. Fornecendo-nos resultados de 40 colonianos que obtiveram um ganho de 1.200 a 3.900 gramas dentre os alunos oriundos do curso primário. Já entre os originários do curso ginásial, o ganho de peso variou entre 2 e 4 quilos sendo que um aluno atingiu 5 quilos. Chama a atenção a presença de alunos tanto do primário quanto do ginásio, formando um grupo heterogêneo naquilo que tange à faixa etária dos participantes.

Além de informações precisas quanto ao ganho de peso, foram fornecidos resumos das fichas de aproveitamento dos participantes nos quais se pode ver os resultados de maneira detalhada. Transcrevemos a seguir parte dos referidos resumos:

- L.C.C.
Turma 18 – aluno bem distraído, conseguindo bastante quando quer. Entretanto, essa distração é bem diferente da de seus colegas de que falei abaixo. Creio ter lucrado na Colônia de Férias, sem poder, no entanto, assegurar, pois não o conheci em 1943.
- A.B.A.R

⁴²⁰ Hoje, município Engenheiro Paulo de Frontim, estado do Rio de Janeiro.

⁴²¹ MELO, Oliveira. In: *Revista de Educação Pública*, n.10. Rio de Janeiro, 1945. p.197.

⁴²² *Ibidem*, p.197.

Acredito ter lucrado com a estadia fora: no entanto devido à sobrecarga dos trabalhos que fez em casa, não corresponde ao que poderia, uma vez que, em aula, é atenta e esforçada

- I.C.C

2ª série, Turma 11 – é ótima aluna sobre todos os aspectos, apresenta mesmo certa precocidade e ótimas condições de saúde, principalmente no início do corrente ano.

- G.M.R

Turma 12, 1º turno – Após freqüentar a Colônia de Férias, a aluna Glória apresentou sensíveis melhoras tanto no que diz respeito ao aproveitamento escolar quanto as suas condições de saúde.

A – Até julho trabalhou bem, acompanhando a turma. Depois começou a diminuir seu rendimento demonstrando cansaço. Atualmente é a aluna mais fraca da turma.

B – Menina fraca, subnutrida, voltou com outro aspecto, mais bem disposta, mais interessada. Fala sempre sobre a colônia e demonstra enorme desejo de voltar.

- D.L.

Turma 20, 4ª série, 1º turno – No início do ano, esse aluno trabalhou com algum entusiasmo, de junho para diante, começou a se mostrar indiferente aos trabalhos. Essa situação parece-me é agravada pela deficiente alimentação que o aluno tem em casa.

- G.M.P.R.

Turma 17, 4ª série, 1º turno – Apresentou esse ano, melhoras quanto ao aproveitamento escolar e condições de saúde.

A) Aproveitamento escolar:

- Melhor reação ao trabalho da classe,
- Não demonstrou cansaço até agosto,
- Interessada.

B) Condições de saúde:

- Boa freqüência,
- Boa disposição para a merenda,
- Não se apresentou com resfriados, nem gripes com caráter serio,
- Lucrou na Colônia de Férias, 5 kg (informação da aluna).

Ao final do artigo, é enfatizada a importância da participação dos escolares nas Colônias de Férias, sendo estas definidas como um importante instrumento na formação da parcela escolar da população brasileira: “É necessário que um número cada vez maior de crianças e jovens, sejam enviados anualmente, a gozar os incalculáveis benefícios que lhes podem ser conferidos pelas Colônias de Férias”.⁴²³ Apesar de algumas diferenças, é notória a semelhança das duas colônias descritas com os casos ocorridos no Rio Grande do Sul. Semelhança bastante óbvia, na medida em que essas Colônias foram não só financiadas, mas principalmente desenvolvidas com um objetivo bastante definido pelas cabeças pensantes do regime de Vargas.

⁴²³ *REVISTA de Educação Pública*, vol.III, n.11. Rio de Janeiro, 1945. p.200.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, nosso principal objetivo foi o de trazer ao conhecimento do público interessado a existência de Colônias de Férias promovidas pelo regime do Estado Novo. Essas colônias estiveram inseridas na vasta gama de práticas então adotadas que, em última análise, visavam à regeneração física e mental da parcela escolar da população. Na medida em que ainda não havia um trabalho dedicado exclusivamente a tal tema, e, conseqüentemente, eram poucas as informações a respeito dessas instituições, julgamos que nossa colaboração represente algum valor na pesquisa histórica.

Para trazer à tona a existência das referidas Colônias de Férias, optamos por realizar um trabalho de caráter essencialmente descritivo, ressaltando os pontos por nós considerados como primordiais, a fim de apresentar aos leitores o melhor quadro possível a respeito de nosso objeto de pesquisa.

Recolhemos uma série de informações disponíveis em nosso conjunto de fontes, e, como já foi ressaltado na introdução, avaliamos, cruzamos e confrontamos os dados para poder determinar com clareza os objetivos, o público alvo, a evolução, os resultados obtidos, enfim, todas as informações que nos levassem a realizar nosso trabalho de maneira satisfatória.

Tecer comentários finais a respeito de um trabalho que nos envolveu por mais de dois anos é uma tarefa que desencadeia, no mínimo, dois sentimentos distintos. De um lado, uma sensação de satisfação por concluir uma etapa em nossa caminhada. Por outro lado, a existência de arestas que não foram devidamente aparadas ao longo de nossa jornada, o que nos deixa com certa dose de frustração.

Primeiramente, julgamos que o caráter inédito deste trabalho constitui um ponto positivo por si só. Não menos importante é o fato de que o principal objetivo, ou seja, a descrição das Colônias de Férias, foi atingido, ao menos em boa parte, já que todas as questões definidas por nós como essenciais na tentativa de descrevê-las foram devidamente desenvolvidas e apresentadas.

Apesar de considerar satisfatório o resultado final desta dissertação, entendemos, porém, que também existiram pontos em que deixamos a desejar.

Com relação aos capítulos que antecedem o momento em que abordamos as Colônias de Férias, entendemos que estes nos fornecem os elementos necessários para contextualizá-las, tanto no tempo, como no espaço. Entretanto, julgamos que

alguns pontos poderiam ter sido conduzidos de maneira diferenciada, possibilitando resultados mais precisos. Com relação a estes pontos, destacamos, especialmente, a terceira e última parte de nosso segundo capítulo, nas quais abordamos algumas práticas desenvolvidas no universo escolar durante o Estado Novo, cremos que tal questão poderia ter sido conduzida de modo mais aprofundada.

Naquilo que diz respeito à parte central de nosso trabalho, ou seja, o momento em que as Colônias de Férias são abordadas, também ficou a sensação de certa incompletude. Em primeiro lugar, a referida questão da definição das origens das Colônias de Férias é um ponto que permanece nebuloso. Nossa principal restrição, nesse sentido, reside no fato de que nossa opção por um trabalho descritivo, apesar de nos levar a um resultado final satisfatório, não contempla de forma definitiva o assunto, deixando evidente a necessidade de uma futura análise mais profunda e elaborada, vinculando de maneira mais precisa as instituições em questão com a ideologia vigente no Estado Novo. Da mesma forma, entendemos que a pretendida análise mais extensa e aprofundada, necessitaria de um aporte teórico mais elaborado.

É necessário expor neste momento que, no início, nossa proposta era a realização dessa análise mais aprofundada, contemplando não só o caráter descritivo das Colônias de Férias. Para tanto, nossa proposta era a utilização da teoria desenvolvida por Michel Foucault, denominada de *Biopolítica*, ou ainda o que Giorgio Agamben define como *Tanatopolítica*. Entretanto, julgamos que, neste momento, não possuímos a erudição nem o entendimento suficientemente elaborado de ambas as teorias para empreender tal tarefa com firmeza e segurança.

Como afirmamos em nossa introdução, a presente pesquisa teve início em nossa graduação, resultando em nossa monografia de final de curso. Trata-se, aqui, de nosso segundo passo. Logo, as questões que permaneceram indefinidas e não foram plenamente contempladas neste momento abrem perspectivas para um trabalho futuro, este com o pretendido aporte teórico, podendo resultar em conclusões mais definitivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, Ana Cristina. "O corpo feminino: quesitos de representação de saúde e eugenia praticadas em São Paulo no primeiro quarto do XX". *Anais do III Simpósio Nacional de História Cultural*. Florianópolis, setembro de 2006.

AZEVEDO, Fernando de. *Novos Caminhos e Novos Fins, A nova política de Educação no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.

BASTOS, Maria Helena Câmara. *A revista do ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942): o novo e o nacional em revista*. Pelotas: Seiva, 2005.

BAUMER, Franklin Le Van. *O pensamento europeu moderno*. Rio de Janeiro: 70, 1977.

BONEMY, Helena (org.). *CONSTELAÇÃO Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Bragança Paulista(SP): Universidade São Francisco, 2001.

BONEMY, Helena, M, B. "Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo". In: PANDOLLFI, Dulce (org). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

BRASIL, Presidente (1930-1945 : Getúlio Vargas). *As diretrizes da nova política do Brasil*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1943.

CALABRE, Lia. *Políticas públicas culturais de 1924 a 1945: o rádio em destaque*. Campinas: Papyrus, 2000.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CAPELATO, Maria Helena. "O Estado Novo o que trouxe de Novo?". In: FERREIRA, Jorge; DELAGO, Lucilia de Almeida Neves (org.). *O Brasil Republicano*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

CASTRO, Celso. "In Corpore Sano - Os Militares e a Introdução da Educação Física no Brasil". *Antropolítica*, Rio de Janeiro UFF, n. 2 1997.

COLLA, Ana Maria Lopes. *A constituição da subjetividade docente: para além de uma lógica dual*. Tese de doutorado – Faculdade de Educação PUCRS. Porto Alegre: PUCRS, 1998.

DILL, Aidê Campello. *A criança sob inspiração positivista no Rio Grande do Sul (1898-1928)*. Tese de Doutorado em História – PUCRS, Inst. de Filosofia e Ciências Humanas. Porto Alegre: PUCRS, 1999.

DIWAN, Pietra. *Raça Pura*. São Paulo: Contexto, 2007.

DOMINGUES, Otavio. *Eugenia, seus propósitos, suas bases, seus meios*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.

ESPÍRITO, Poli Marcelino. "Colônia de Férias". *Correio do Povo*, Porto Alegre, 9 de março de 1938.

_____. "A seleção dos escolares para as Colônias de Férias". *Revista do Ensino do Estado do Rio Grande do SUL*, n.16, Porto Alegre, dezembro de 1940.

FOUCAULT, Michel. *A microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1979.

_____. *A ordem do discurso*. 14. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GOMES, Ângela Castro. "A construção do Homem Novo: O trabalhador Brasileiro". In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta; GOMES, Ângela Maria de Castro. *Estado Novo: ideologia poder*. Rio Janeiro: Zahar Ed., 1982.

GOMES, Ângela Castro. "A construção do Homem Novo: O trabalhador Brasileiro". In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta; GOMES, Ângela Maria de Castro. *Estado Novo: ideologia poder*. Rio Janeiro: Zahar Ed., 1982.

GOMES, Ângela Castro de. "A Cultura Histórica do Estado Novo". *Projeto História*, São Paulo, n.16, fevereiro de 1994.

GUIMARÃES, Mario. "Colônia de Férias". *Revista do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul*, n. 13, Porto Alegre, setembro de 1940.

HORTA, Jose Silvério Baia. *O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil : 1930-1945*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

KNAUSS, Paulo. "O desafio de fazer historia com imagens: arte e cultura visual". In: *ArtCultura*, v.8 n.12. p.99.

KOIFMAN, Fabio. *Estado Novo e eugenia*, 2005. Disponível em: www.anpuh.uepg.br/xxiii-simposio/anais/textos/FÁBIO%20KOIFMAN.pdf.

KORNDÖRFER, Ana Paula. *É Melhor prevenir que curar: A higiene e a saúde nas escolas públicas gaúchas (1893-1928)*. Dissertação de mestrado – Unisinos. São Leopoldo: Unisinos, 2007.

KOSSOY, Boris. "Construção e desmontagem do signo fotográfico". In: _____. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. São Paulo: Cortez, 2004.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. "História e fotografia". In: *Cultura Vozes*. v. 86, n. 3, maio/jun. 1992. Rio de Janeiro. p. 26.

LENHARO, Alcir. *Sacralização da política*. 2. ed. Campinas : Papyrus, 1986.

LOURENÇO FILHO, Manuel. *Bergström Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 14. ed. Rio de Janeiro : EduERJ, 2002.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. *A medicalização da raça: médicos, educadores e discurso eugênico*. Campinas: UNICAMP, 1994.

MARINHO, Inezil P. *Contribuição para a História da Educação Física no Brasil*. Rio de Janeiro: imprensa nacional, 1943.

MELO, Oliveira. "O problema das férias dirigidas" In: *Revista de Educação Pública*, n.10. Rio de Janeiro, abril-junho, 1945.

NUNES, Clarice. "As políticas Públicas de educação de Gustavo Capanema no governo Vargas". In: BONEMY, Helena (org.). *CONSTELAÇÃO Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; Bragança Paulista(SP): Universidade de São Francisco, 2001.

OCHOA, Gaspar D. "Colônia de Férias". *Revista do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul*, n. 27, Porto Alegre, maio de 1942.

ODALIA, Nilo. *As formas do mesmo: ensaios sobre o pensamento historiográfico de Varnhagen e Oliveira Vianna*. São Paulo: UNESP, 1997. p.159.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

PAULA, David Ferreira de. "O treinamento da criança pobre no Estado Novo: A experiência do Parque infantil na cidade de São Paulo". *Pós História Assis-SP* v. 5, 1993.

PEREIRA, Junia, Sales. *História da Pediatria no Brasil de final do século XIX a meados do século XX*. Tese de Doutorado – Faculdade de História. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

PEREIRA, André Ricardo. "A criança no Estado Novo: Uma leitura na longa duração". In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH, vol.19, n.38, 1999.

RENÉ, E. *O Estado Novo no Rio Grande do Sul*. Passo Fundo: UPF, 2005.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. "Educação Escolar e higienização da infância". *Caderno CEDES*, vol.23 n. 59, Campinas, abril de 2003.

_____. "Prescrevendo Regras de bem viver: Cultura escolar e racionalidade científica". *Caderno CEDES*, vol.20, n. 52, Campinas, novembro de 2000.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta, MARQUES, Vera Regina Beltrão. *A produção do Aluno higienizado*. Disponível em : http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/416HeloisaHelenaPimentaRocha_e_VeraReginaMarques.pdf.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou, da educação*. São Paulo: Martins Fontes.

SCHNEIDER, Regina Portella. "Poli Marcelino Espírito: pioneiro da medicina escolar do Rio Grande do Sul". *Evocações de uma vida*. Porto Alegre, Martins Livreiro, 1986.

SCHWARTZMAN, Simon (org.). *Estado novo, um auto-retrato: Arquivo Gustavo Capanema*. Brasília (DF): UnB, 1982.

SILVEIRA, Eder. *A cura da raça: eugenia e higienismo no discurso médico sul-riograndense nas primeiras décadas do século XX*. Passo Fundo: UPF, 2005.

STEPHANOU, Maria. "Formar o cidadão física e moralmente: médicos, mestres e crianças na escola elementar". In: *Educação, subjetividade e poder*. Porto Alegre, vol. 3, n. 3 (jan./jun. 1996).

STEPHANOU, Maria. *Tratar e educar : discursos médicos nas primeiras décadas do século XX*. 1999. 2 v. Tese de doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre: UFRGS, 1999.

STEPHANOU, Maria. In: MEYER, Dagmar E. Estermann (org.). *Saúde e Sexualidade na Escola*. Porto Alegre: Meditação, 1998.

SOARES, Carmem Lúcia. *Educação Física, Raízes Européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2001.

TORRES apud MARSON, Adalberto. *A ideologia nacionalista de Alberto Torres*. São Paulo: Duas Cidades, 1979.

VAZ, Aline Choucair. *A escola em tempos de festa: poder, cultura e práticas educativas no Estado Novo (1937-1945)*. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

VIANNA, Oliveira. *Ensaio Inéditos/Oliveira Vianna*. Campinas: UNICAMP, 1991.

_____. *Evolução do Povo Brasileiro*. Rio de Janeiro: Jose Olympio Editora, 1956.

VEYNE, Paul. In: VEYRET, Paul. *Do império Romano ao ano mil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. (História da Vida Privada, 1).

WEBER, Beatriz Teixeira. *As artes de curar: medicina, religião, magia e positivismo na república Rio-Grandense: 1889-1928*. Bauru: EDUSC, 1999. p.31.

_____. "Saúde pública e governos positivistas : os limites da prática". *Estudos Ibero-americanos*, v.24, n.1, 1998. Porto Alegre.

DOCUMENTAÇÃO DE ARQUIVO

RIO GRANDE DO SUL: Secretaria de Educação e Cultura. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Cel. Osvaldo Cordeiro de Farias pelo Dr. J. P. Coelho de Souza – SESP, compreendendo o período administrativo de 21/10/1937 a 31/12/1939. Porto Alegre, 18 de janeiro de 1940. Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

RIO GRANDE DO SUL: SESP. Conjunto de Minutas de Atividades referentes ao período administrativo de 12/1938 a 03/1945. Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

PERIÓDICOS

AS INSCRIÇÕES à escola de educação física. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 12 de janeiro de 1944.

COLÔNIA de Férias – A seleção dos escolares. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 4 de janeiro de 1939.

COLÔNIA de Férias – Foi instalada ontem no Country Club mais uma dessas organizações escolares. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 10 de janeiro de 1939.

COLÔNIA de Férias. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 10 de janeiro de 1939.

COLÔNIA de Férias. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 25 de março de 1939.

COLÔNIA de Férias para escolares pobres. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 15 de janeiro de 1941.

COLÔNIA de Férias para escolares pobres. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 21 de janeiro de 1942.

COLÔNIA de Férias. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 10 de janeiro de 1943.

COLÔNIA de Férias – Funcionário este ano três colônias: uma marítima e duas na serra. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 10 de janeiro de 1943.

COLÔNIA de Férias em Torres e Belém Novo – A sopa escolar será distribuída durante as férias. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 7 de dezembro de 1944.

COLÔNIA S de Férias de Belém Novo. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 31 de dezembro de 1944.

COLÔNIA de Férias experimental na Ilha de Paquetá. *Revista de Educação Pública*. Rio de Janeiro, n.9, Rio de Janeiro, janeiro-março de 1945.

CORREIO do Povo. Porto Alegre, 25 de dezembro de 1927.

INAUGURADO, ontem em Torres, o grupo escolar e Colônia de Férias Marcílio Dias. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 22 de janeiro de 1942.

O ESTADO terá Colônias de Férias permanentes. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 1 de março de 1939.

Para o preparo físico da infância rio-grandense. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 25 de dezembro de 1938.

REVISTA do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, n. 13, Porto Alegre, setembro de 1940.

REVISTA do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, n. 16, Porto Alegre, dezembro de 1940.

REVISTA do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, n. 27, Porto Alegre, maio de 1942.

REVISTA do Globo, n.236, Porto Alegre, outubro de 1943.

UM repórter na Colônia de Sol. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 11 de fevereiro de 1945

VIDA e saúde para as crianças que estudam. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 23 de dezembro de 1943.



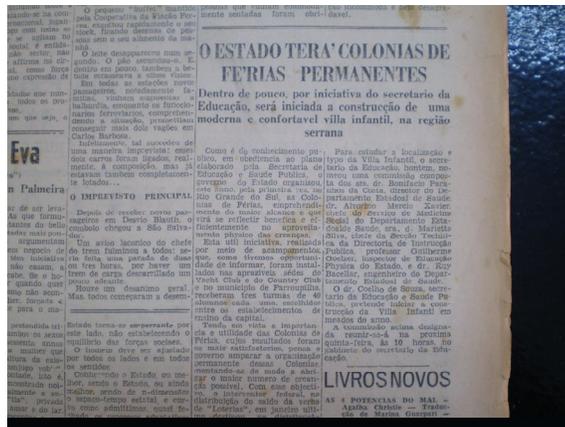
Para o preparo físico da infância rio-grandense. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 25 de dezembro de 1938.



Colônia de Férias – A seleção dos escolares. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 4 de janeiro de 1939.



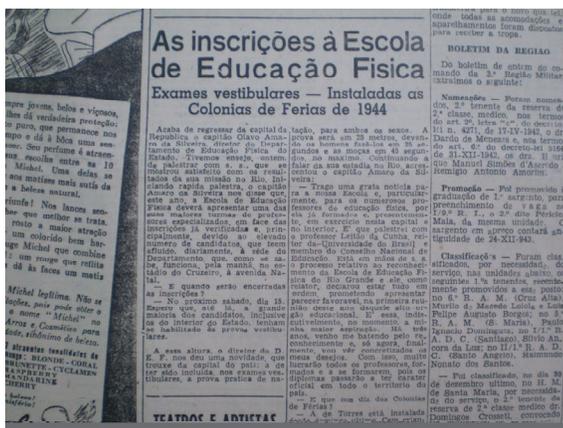
Colônias de Férias – Foi instalada ontem no Country Club mais uma dessas organizações escolares. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 10 de janeiro de 1939.



O Estado terá Colônias de Férias permanentes. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 1 de março de 1939.



Vida e saúde para as crianças que estudam. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 23 de dezembro de 1943.



As inscrições à escola de educação física. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 12 de janeiro de 1944.



Colônia de Férias em Torres e Belém Novo – A sopa escolar será distribuída durante as férias. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 7 de dezembro de 1944.

DES PAR-FEDERAL

UM REPÓRTER NA COLÔNIA

Não o as for nense Amc

RIO, 11 de fevereiro de 1945. A chegada de um repórter de Porto Alegre para a Colônia de Sol, em Torres, é o assunto de uma reportagem especial. A reportagem foi publicada no Correio do Povo, em 11 de fevereiro de 1945.

MUITAS destas crianças jamais haviam visto o mar. E todas elas, sem a menor dúvida, passaram o ano inteiro na atmosfera saturada de uma metrópole de quase 400.000 habitantes. Portanto, o panorama de Torres não é apenas uma oportunidade do repouso físico e recobro de energias e disposições corporais. Representa, também, probabilidades de grandes vantagens espirituais. Ninguém poderá dizer que elas não voltam para Porto Alegre mais arejadas e inteligentes. Porque jamais conseguiremos isolar o corpo do espírito.

REPÓRTER NA COLÔNIA DE SOL

de dois quilos. E note-se que a praia em geral provoca entusiasmo. Ora, voltando a Porto Alegre, depois desse período, a mídia se eleva até cinco quilos.

Até as quinze horas há um repouso obrigatório. A partir das 20 horas, reúne-se a criança nas proximidades do Farol, onde era o "Povo do Conselho". É a tertúlia.

Professores especializados administraram a colônia, com concurso obrigatório de médico, dentista, educadora sanitária e nutricionista do Departamento Estadual de Saúde.

E os mestres conduzem as crianças durante suas passeias.

O que interessa, porém, é que os resultados têm sido os mais satisfatórios. A média de engorde da garotada — colônia mista e a de Torres — é...

CRIANÇAS À BEIRA-MAR

UMA CRIANÇA de férias é um fator muito mais importante no desenvolvimento da mentalidade infantil do que a primeira vista se pode julgar. Este período das férias escolares jamais se apagará da memória das crianças, que em sua duração fizeram novos amigos com colegas de outra escola, conheceram lugares pitorescos e realizaram excursões de que só a imaginação havia sido capaz, até então. Torva, com os seus rodeios à beira-mar e os lugares pitorescos de sua rede de areia, é o que o Rio Grande tem de melhor para oferecer aos novos escolares — os lugares de sua praia.

CRIANÇAS À BEIRA-MAR

DESIGNAÇÃO PARA O FUTURO DEBATE

AGOSTO NOTURNO DEFENDE O...

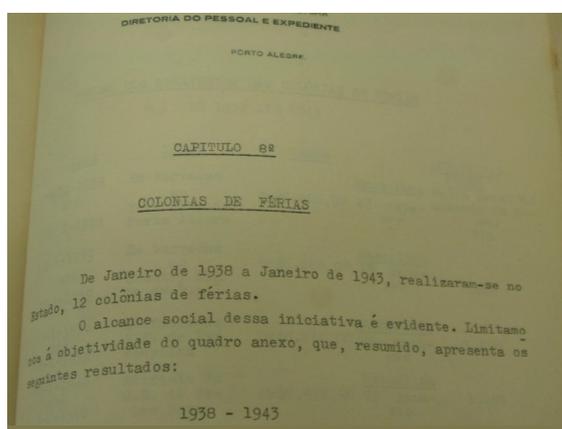
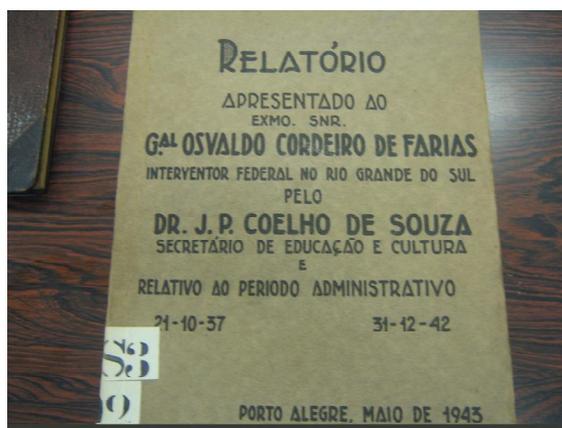
CRIO

DATA DE ENCONTRO DE...

UM repórter na Colônia de Sol. Correio do Povo. Porto Alegre, 11 de fevereiro de 1945.

Fonte: Correio do Povo, Porto Alegre

2. RELATÓRIOS COELHO DE SOUZA



Capítulo 8: Colônias de Férias

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DO PESSOAL E EXPEDIENTE
PORTO ALEGRE

RESUMO DOS RELATORIOS DAS COLONIAS DE FÉRIAS
DE 1938 ATÉ 1943

DATA	LOCAL	VERBA	APROVEITAMENTO
26-12-1938 até	Em barracas no Yate Club de Porto Alegre	Cr\$6.666,00	Masculina Média geral aumento de so. 770
7-1-1939			
2-1-1939 até	Em barracas no Country Clu	Cr\$6.666,00	Masculina 45 rapa- zes 870

RESUMO DOS RELATÓRIOS DAS COLÔNIAS DE FÉRIAS
DE 1938 ATÉ 1943

DATA	LOCAL	VERBA	APROVEITA- MENTO
12-1-1938 até 1-1-1939	Em barracas no Yate Club de Porto Alegre	Cr\$6.666,00	Masculina Média geral de 40 rapa- mentos da pe- so. 770
1-1-1939 até 1-1-1939	Em barracas no Country Clu- be de F.A.	Cr\$6.666,00	Masculina 48 rapa- sas 870
11-1-1939 até 10-1-1939	Edifício do G.E. de Far- roupilha	Cr\$6.666,00	MASCULINA 48 rapa- sas 1.520
10-1-1940 até 3-2-1940	Edifício do G.E. de Be- lem Novo	Cr\$7.934,50	Masculina 75 rapa- sas 1.150
11-2-1940 até 10-2-1940	Edifício do G.E. de Be- lem Novo	Cr\$7.934,50	Masculina 75 rapa- sas 1.561
10-1-1941 até 1-2-1941	Edifício do G.E. de Be- lem Novo	Cr\$7.162,50	Feminina 73 men- sas 1.606
10-1-1941 até 3-2-1941	Edifício do G.E. de Far- roupilha	Cr\$9.216,50	Masculina 71 rapa- sas 1.350
10-1-1942 até 3-2-1942	Edifício do G.E. de Tor- res	Cr\$22.226,90	Mixta 40 meninas e 41 rapasas 1.200
14-2-1942 até 10-2-1942	Edifício do G.E. de Far- roupilha	Cr\$9.013,20	Mixta 42 rap.e 36 meninas 916
10-1-1943 até 3-2-1943	Edifício do G.E. de Tor- res	Cr\$27.800,00	Mixta 43 meninas 41 rapasas 874
10-1-1943 até 30-1-1943	Edifício do G.E. de Far-	Cr\$10.706,00	Mixta 20 rapasas 51 meninas 695

MASCULINA Pm 1 & quina.

Resumo dos relatórios das Colônias de Férias 1938-1943

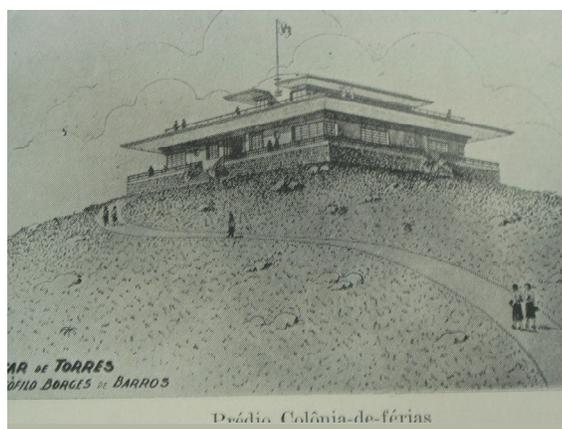
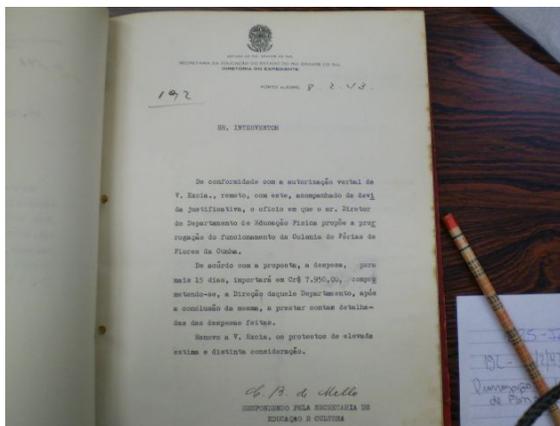


Imagem referente ao projeto do prédio destinado a abrigar a Colônia de Férias de Torres.

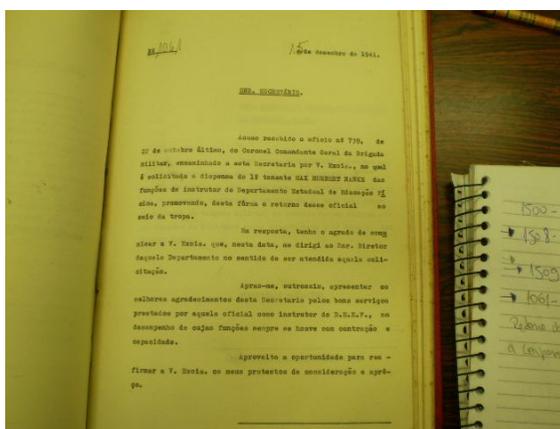
Fonte: RIO GRANDE DO SUL: Secretaria de Educação e Cultura. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Cel. Osvaldo Cordeiro de Farias pelo Dr. J. P. Coelho de

Souza – SESP, compreendendo o período administrativo de 21/10/1937 a 31/12/1942. Porto Alegre, maio 1943. Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

3. MINUTAS SESP



Minuta da SESP referente ao acréscimo de verbas para o funcionamento da Colônia de Férias de Flores da Cunha. Minuta de número 192 do dia 8 de fevereiro de 1943.



Minuta da SESP que faz referência a dispensa concedida ao tenente Max Hank para seguir para as colônias de férias. Minuta n.1061 15 de dezembro de 1941.

FONTE: RIO GRANDE DO SUL: SESP. Conjunto de Minutas de Atividades referentes ao período administrativo de 12/1938 a 03/1945. Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.